



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GISELE CARLA ZAWADZKI

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
CARLOS GOMES/RS**

ERECHIM
2015

GISELE CARLA ZAWADZKI

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
CARLOS GOMES/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. MSc. Sandra Simone Höpner Pierozan

ERECHIM

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia ERS 135, km 72, nº 200

Erechim – RS

CEP 99700-970

Caixa Postal 764

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

ZAWADZKI, Gisele Carla

O currículo escolar na Educação Infantil da rede municipal de Carlos Gomes/RS/ Gisele Carla ZAWADZKI. -- 2015.

59 f.

Orientador: Sandra Simone Höpner Pierozan.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia , Erechim, RS , 2015.

1. Educação Infantil. Currículo. Conhecimento Escolar.. I. Pierozan, Sandra Simone Höpner, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GISELE CARLA ZAWADZKI

**O CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
CARLOS GOMES/RS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. MSc. Sandra Simone Höpner Pierozan


Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

09 / 12 / 2015


BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. MSc. Sandra Simone Höpner Pierozan
UFS



Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
UFS



Prof.^a. MSc. Márcia Farinella Soares de Campos
SEMED/Concórdia-SC

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, além de dedicar a toda a minha família, que sempre se mostrou presente compreendendo a minha ausência em muitos momentos. E a todos que, diretamente ou indiretamente, buscam estabelecer reflexões e ações para contribuir com uma educação de qualidade para todos e a todas.

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial, quero agradecer a Deus, por ser essencial em minha vida, além de agradecer a toda a minha família, que sempre se mostrou presente, me auxiliando nesta caminhada com muito carinho e apoio.

Aos meus amigos queridos, pelos momentos de apoio, pelo incentivo de força e coragem.

Quero agradecer a todos os meus professores da UFFS, que me auxiliaram a construir as minhas inquietações pedagógicas, o que demonstra a minha preocupação permanente sobre a escola pública de forma geral.

Sem deixar de mencionar, em especial, a professora Sandra, que sempre esteve presente me fortalecendo em todos os momentos da desafiadora jornada acadêmica. Meus sinceros agradecimentos pelo apoio e encorajamento contínuo, e por dedicar seu tempo para me orientar em cada etapa de trabalho.

Quando se tira da criança a possibilidade de
conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na
verdade se está alienando-a da sua capacidade de
construir seu conhecimento.
(Madalena Freire)

RESUMO

O presente trabalho investigativo consiste em estabelecer uma reflexão crítica sobre a organização curricular de Educação Infantil, com ênfase na realidade educacional do município de Carlos Gomes, no âmbito de perceber se realmente esta instituição organiza seu currículo, de modo que as práticas pedagógicas estejam ligadas ao conhecimento em meio as suas relações sociais, os quais garantam determinadas aprendizagens consideradas valiosas neste período e tempo histórico que as crianças estão vivenciando. A presente pesquisa baseou-se em uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, estruturada de forma descritiva. Com base nisso, foi realizada uma análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Carlos Gomes/RS. Durante o percurso, surgiu a necessidade de analisar, também, o Plano de Ensino da escola. O trabalho se deu com ênfase em refletir aspectos relevantes à Proposta Curricular da Educação Infantil de Carlos Gomes, realizando um resgate histórico do currículo e suas implicações na atualidade, concebendo, através de alguns teóricos, o currículo, o conhecimento escolar e indagações específicas do currículo na Educação Infantil. A análise documental revelou uma certa fragilidade quanto a estabelecer uma proposta curricular consciente, deixando de expressar o como é a organização das práticas pedagógicas. Além de evidenciar uma listagem de conteúdos no plano de ensino a serem transmitidos, o qual nos remete certa necessidade de reflexão e compreensão em estabelecer uma proposta curricular de trabalho. Também nos instiga questionamentos, pois ao não revelar como são as propostas pedagógicas, nos faz refletir se esta listagem de conteúdos está sendo significativa, ou está tendo fim em si mesma, passando por diferentes atividades a serem desenvolvidas, fazendo com que as crianças não vivenciem situações de aprendizagem significativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Conhecimento Escolar.

LISTA DE SIGLAS

IE – Instituição de Educação

IEI – Instituição de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO INFANTIL	12
2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
2.2 ASPECTOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3 CURRÍCULO, CONHECIMENTO ESCOLAR E INDAGAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3.1 REFLEXÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO	25
3.2 CONHECIMENTO ESCOLAR E SUAS PECUALIDADES	30
3.3 FORMAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL....	35
4 CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CARLOS GOMES .	43
5 DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE.....	50
6 CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa, que versa sobre a organização do currículo escolar na Escola de Educação Infantil de Carlos Gomes/RS, resulta de uma inquietação particular, a partir das discussões e reflexões acerca deste nível de ensino. O interesse investigativo da pesquisadora define um olhar curioso e, ao mesmo tempo, crítico sobre a Educação Infantil. Do ponto de vista investigativo, as reflexões propostas neste trabalho apresentam-se como um desafio próprio. No contexto do município investigado, fazem-se indispensáveis discussões sobre currículo e as diversas formas de como organizar propostas pedagógicas significativas para as crianças, as quais possam lhes garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas neste período e tempo histórico que estão vivendo.

Além de inquietações particulares, refletir sobre o currículo escolar das instituições infantis se mostra sempre relevante, na medida em que é a partir dele que as escolas se organizam e buscam estabelecer metas para sua instituição. Além disso, é de extrema importância acadêmica refletir e discutir estes aspectos, para, assim, desenvolver um estudo que venha a diagnosticar a realidade da escola, na perspectiva de construir uma educação de qualidade para todos.

A Educação Infantil, ao longo dos últimos anos, vem passando por alterações quanto a sua organização e, a partir disso, vem sendo muito discutida e repensada. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), este nível de ensino é parte integrante da Educação Básica e deve garantir aos estudantes uma formação de qualidade, que lhes assegurem a possibilidade plena para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes mecanismos para estudos posteriores.

Diante destas reformulações, o currículo, ou seja, as propostas pedagógicas para este nível de ensino, necessitam ser discutidas em todas as escolas brasileiras, não sendo diferente na Escola de Educação Infantil de Carlos Gomes. Portanto, este presente trabalho analisará a proposta no âmbito de perceber se realmente a instituição organiza seu currículo, de modo que as práticas pedagógicas estejam ligadas ao conhecimento, em afinidade com o meio e nas suas relações sociais.

Segundo as DCNEI o “currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. (BRASIL, 2013, p. 86)

Ao ser inserida em um ambiente escolar, a criança está vivenciando uma experiência diferente e significativa em sua vida e a escola desempenha uma função fundamental. Com isso, cabe a ela propor alternativas e possibilidades em que a criança “torna-se consciente de quem são, construindo identidades sociais, ao agir no mundo por intermédio da linguagem”. (MOREIRA, 2012, p.189)

Nesse sentido, cabe à educação proporcionar situações em que a criança tenha a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, para que, assim, de forma crítica e consciente, desempenhe o seu papel de cidadão. Portanto, percebe-se que o processo educativo é algo desafiador para todo professor. Este processo necessita ser percebido como um todo, pois como cita Madalena Freire (1983), ao estar retirando da criança a possibilidade de conhecer os aspectos da realidade de seu mundo, está permitindo-lhe a alienação da sua capacidade de construir seu próprio conhecimento. Porque, como ela diz, “o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, eu não posso comer ou dormir por alguém”. (FREIRE, 1983, p.15)

Ato de conhecer e de construir conhecimento, termos bastante utilizados nos discursos educacionais, mas será que conseguimos, enquanto instituição escolar, estabelecer e proporcionar oportunidades para que isso ocorra? Será que estamos realmente proporcionando momentos em que os alunos entram em contato com o conhecimento escolar, para que, assim, se tornem conscientes de sua realidade? Estas e várias outras questões serão discutidas e repensadas neste trabalho acadêmico, para que possamos avançar em termos de qualidade de educação para todos, inclusive neste município de Carlos Gomes.

Portanto, o primeiro capítulo abordará questões referentes à história da Educação Infantil, desde os seus primórdios, discutindo os avanços em relação à construção das primeiras concepções de infância e como isso influenciou a legislação nacional, bem como a construção da Educação Infantil no Brasil como um todo.

No segundo capítulo será discutido o que é currículo escolar e o que se compreende como conhecimento escolar, para, assim, estabelecer como é a organização curricular da Educação Infantil.

Desse modo, no terceiro capítulo serão abordadas questões específicas do Projeto Político Pedagógico (PPP) para analisar o documento norteador da Escola de Educação Infantil de Carlos Gomes, e, assim, verificar se encontramos as respostas aos questionamentos que nos levaram ao caminho desta pesquisa bibliográfica.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL

*Para muitas coisas que precisamos nós podemos esperar.
As crianças não. Para elas não podemos responder
“amanhã”, o seu nome é “hoje”.*

(Gabriela Mistral, 1938)

O presente capítulo abordará como foi sendo construída a concepção de infância, bem como a construção da educação infantil, ao longo dos séculos. Esta busca de informações sobre a historicidade possibilitará compreender os processos, marcos e transformações recorrentes a essa faixa etária, bem como as especificidades dessa fase da vida das crianças e das diversas infâncias.

Parte-se da epígrafe de Mistral de um recorte de sua poesia, com intuito de demonstrar que a cada dia os estudos sobre a infância vêm ganhando forças e visibilidade. E por muito tempo estas concepções ocasionaram problemas, com sérios devaneios de propostas significativas de aprendizagem para com as crianças pequenas.

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As concepções de infância, ao longo dos tempos, foram sendo construídas e, conseqüentemente, foram sendo modificadas. Na educação grega do período clássico, infância referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Segundo Kohan (2003), a visão de infância de Platão era de seres impetuosos, associada à inferioridade, como o outro desprezado.

As crianças sem seus preceptores são como os escravos sem seus donos, um rebanho que não pode subsistir sem seus pastores (VII 808d). Por isso, devem ser sempre conduzidas por um preceptor (VII 808e). Não devem ser deixadas livres até que seja cultivado “o que neles tem de melhor”. (PLATÃO apud KOHAN, 2003, p.19 grifo do autor)

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2007), o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela, a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe do meio.

Para Ariés (1981), no século XIII, no período da Idade Média, a criança não estava ausente, mas não era o retrato real de uma criança. A criança real apareceu no século XVI nas

efígies funerárias, numa sala de aula junto com os seus professores. Nesse período, não havia a mentalidade de conservar o retrato de criança que tivesse sobrevivido ou morrido pequena. Segundo o autor, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar lembranças; a da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança”. (ARIÉS, 1981, p.21)

A criança era vista como um pequeno adulto. Conforme Ariés (1981) era como um ser produtivo, com função na unidade familiar. Cabe reforçar que, por muito tempo, essas crianças não eram vistas como um ser em desenvolvimento com características e necessidades próprias, mas sim “homens de tamanhos reduzidos”. (ARIÉS, 1981, p.18)

Nesse contexto, as crianças, muitas vezes, eram abandonadas, pois o sentimento de amor materno não existia (se fizermos referência para ao espaço que a afetividade possui atualmente nas relações). A mortalidade infantil era algo naturalmente aceito para essa época. Além disso, muitas crianças, tanto na Europa como posteriormente no Brasil, eram abandonadas, sendo então recolhidas da “Roda de Expostos”.

A “roda” era um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. Era a instituição do abandono: nela, eram depositadas crianças indesejadas, garantindo o anonimato daquele que enjeitava. O referido instrumento foi a alternativa encontrada para que as crianças não mais fossem deixadas nas portas das casas e igrejas ou até pelas ruas. Tal sistema, inspirado na experiência europeia, não garantia, necessariamente, a vida destes pequenos seres expostos, uma vez que eram extraordinários os índices de mortalidade infantil que ocorriam no “Recolhimento de Meninos Órfãos” (BAZILIO, 2002, p. 46 grifo do autor).

A partir dos séculos XV e XVI, foram surgindo novas visões sobre a criança e como ela deveria ser educada, diante disso foram surgindo autores como Erasmo (1456-1530) e Montaigne (1483-1553), que sustentavam a ideia de que a educação deveria respeitar a natureza infantil, estimular a atividade da criança e associar o jogo à aprendizagem.

Em meio a esse contexto, também acontecia uma nova situação familiar, pois com a Revolução Industrial, surgiu uma nova demanda de trabalho por parte dos integrantes das famílias, principalmente das mulheres. Com isso, consequentemente, houve uma emergência de alguém ou quem cuidasse das crianças.

Historicamente, foram surgindo as primeiras creches, de cunho assistencialista, pois quem necessitava desse cuidado eram crianças de classe baixa, cujas mães precisavam trabalhar longas jornadas ajudando na busca de algum valor que pudesse auxiliar nas despesas da família. As creches eram assim consideradas devido ao fato que as crianças eram tratadas visando o

higienismo e a filantropia, ou seja, um espaço onde as crianças fossem cuidadas para que não faltasse alimento e proteção, e o desenvolvimento cognitivo não era considerado.

De acordo com Kuhlmann:

[...] o que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favores aos poucos selecionados para recebê-lo (KUHLMANN, 2004, p. 182).

Esta relação assistencialista revela o objetivo que as instituições escolares da época possuíam, além de trazer reflexões sobre as creches da atualidade e nos auxiliar na compreensão de métodos e modos de se conceber a educação infantil nos dias de hoje.

No final do século XVI, Comênio (1592-1670), que foi considerado o pai da pedagogia moderna, trouxe na sua proposta a ideia de que a educação era um direito de todos, quando escreveu o seu livro “A Escola da Infância”, em 1628, e afirmou que o nível inicial de ensino era o colo da mãe e deveria ocorrer dentro dos lares. Afiançava, ele, que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia do desenvolvimento do lado racional da criança, além de trazer reflexões acerca de que o modo de tratar a criança traria reflexos para a formação dos seus comportamentos e atitudes. Comênio usou a imagem de jardim de infância, dando a ideia de que as crianças eram arvoretinhas plantadas que seriam regadas, como lugar da educação das crianças pequenas. (OLIVEIRA, 2007)

A partir do século XVIII e XIX, surgiram novas concepções de infâncias e, conseqüentemente, novas propostas educacionais. Autores como Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori estabeleceram estudos que possibilitaram a criação de sistemas de ensino voltados para a criança.

Jean Jacques Rosseau (1712-1778) trouxe avanços nos estudos da infância quando afirmou que a mesma possuía valor em si própria, pois não é um momento de preparação para a vida adulta, indicava que a educação devia seguir a liberdade e o ritmo da natureza (OLIVEIRA, 2007). Defendia “uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que as crianças têm permissão para saber, mas o que é capaz de saber”. (OLIVEIRA, 2007, p. 65)

Rousseau, considerado então o pai da pedagogia contemporânea, influenciou nas tendências modernas de educação no século XX, pois trouxe aspectos da educação da infância

em que a criança não era mais vista como uma fase da vida de preparação, mas sim com características próprias que necessitavam de condições para o seu desenvolvimento.

Nessa direção, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), seguidor do protestantismo e das ideias de Rousseau, considerou que a educação das crianças deveria considerar o lado afetivo da família desde o nascimento. Em clima acolhedor, mais natural possível, pregou que a função principal do ensino é levar as crianças a desenvolverem habilidades naturais e inatas. Considerou que o ato de educar “deveria ocorrer em um clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil”. (OLIVEIRA, 2007, p. 67)

As ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por Friedrich Froebel (1782 – 1852), educador alemão que criou o jardim de infância em Kindergarten, em 1837, onde se propunha a educar as crianças e adolescentes, em um clima de amor, simpatia, encorajamento. As crianças eram entendidas como pequenas sementes que eram expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente para assim desabrochar, o que demonstrava a constante preocupação com a modelagem das crianças. (OLIVEIRA, 2007)

O modo clássico de educação incluía atividades de cooperação e jogos, onde Froebel partiu da ideia da espontaneidade, elaborou jogos para educar sensações e emoções, a fim de que a própria criança pudesse ver-se e assim modificar-se, observando, descobrindo e encontrando soluções. (OLIVEIRA, 2007)

Seguindo este panorama da construção das concepções de infância da Educação Infantil ao longo dos tempos, parte-se, então, a discutir aspectos sobre esta educação europeia no século XX, no qual se iniciou um processo de estudo científico específico sobre a criança. Diante disso, segundo Oliveira (2007), o psicólogo Frances Alfred Binet defendeu, em 1898, uma pedagogia experimental para com as crianças. A partir daí, surgiram métodos, e elaborações de escalas e testes que influenciaram educadores por gerações e gerações.

Em meio à Primeira Guerra Mundial, onde havia muitas crianças abandonadas, órfãos, e com grande vulnerabilidade social, as funções de higienização e conforto das instituições escolares aumentaram e se destacaram. Neste momento, então, surgem dois médicos que tiveram um olhar para a criança: Ovídio Decroly e Maria Montessorri, que propuseram uma sistemática de atividades para crianças com usos de materiais específicos.

Nesta época, havia uma preocupação em reduzir a mortalidade infantil, e o atendimento era realizado por profissionais da saúde, que desenvolviam programas de estimulação precoce nos lares e instituições escolares.

Decroly (1871-1932), médico Belga, “elaborou, em 1991, uma metodologia de ensino baseada na ideia de totalidade do funcionamento psicológico e no interesse da criança, adequados aos sincretismos que ele julgava ser próprio do desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2007, p. 78). Ele defendia um ensino voltado ao intelecto, entendia que a criança deveria compreender os conteúdos, mas estes deveriam estar conectados em rede, organizados para que o aluno tivesse interesse por eles.

Em sua teoria fundamentada em princípios psicológicos e sociológicos destacava-se a promoção do trabalho em equipe e individual do ensino, com a finalidade de preparar o indivíduo para a vida. Como pressuposto básico, acreditava que a necessidade gerava o interesse, sendo levado como direção ao conhecimento, e, caso despertado, seria a base de toda atividade que incitaria a criança a observar, associar e expressar-se. Para ele, a educação não se constituía em uma preparação para a vida adulta, porque a criança deveria aproveitar a infância e a juventude para resolver as dificuldades compatíveis ao seu momento de vida.

Montessori (1879-1952), médica psiquiátrica, ao contrário de Rousseau, que defendia a autoeducação, acreditava que a criança necessitava de um contexto apropriado ao seu desenvolvimento e a suas possibilidades, onde a criança se desenvolveria de forma disciplinada. Para isso, deveria ser instigada a expor seus impulsos em forma de atividade própria, ou seja, a criança teria a possibilidade de escolhas no momento da realização das tarefas, que teriam como propósito o seu desenvolvimento, porém, deveria ser estimulada a realizá-las. Montessori criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora. (OLIVEIRA, 2007)

No campo da Psicologia, no século XX, uma série de autores ofereceram novas formas de compreender o desenvolvimento das crianças pequenas. Um nome importante a destacar é do russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934). Seus estudos realizados na década de 20 e 30 afirmam que a criança é inserida em uma sociedade por pessoas mais experientes e a escola possui um papel privilegiado, ao afirmar o caráter histórico e social da formação humana e a unidade afetivo-cognitiva no desenvolvimento da consciência dos sujeitos. (GOMES, 2014)

Nesta perspectiva histórico-cultural, todo o ser humano é capaz de aprender e de se relacionar, formando, assim, opinião e reflexão do mundo que o cerca, uma vez que, ao se relacionar, vai se constituindo enquanto sujeito. Nesse sentido, Vygotsky (2012, p. 114) esclarece:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no discurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais,

como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Desse modo, para Leontiev, um dos pensadores que junto com Vygotsky preocupa-se com a perspectiva histórico-cultural, a criança não se adapta ao mundo e sim se apropria dele.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens. (apud VASCONCELOS, p. 96, 2015)

Os destaques que fizemos demonstram a busca junto aos autores no sentido de nos ajudar a compreender o que é ser criança e como se dão os processos de desenvolvimento. É possível compreender, então, diante destas teorias, que o desenvolvimento se dá através das relações sociais, históricas e do contexto relacional.

Torna-se imprescindível, então, compreender os direitos das crianças, e entender que a construção do conhecimento é uma ação partilhada, que depende do outro, numa relação mútua e que se desenvolve ao longo da vida do sujeito e não apenas em determinado momento. (VASCONCELOS, 2015)

Para Luria, que também pertencia ao grupo dos teóricos russos, os modos de pensar e de agir no mundo estão interligados com as relações estabelecidas no seu contexto social. Para ele, a aquisição de conhecimentos não é algo genético, mas, sim, constituído na ação humana a partir de hábitos sociais da cultura. Assim sendo, o ser humano vai se desenvolvendo. (VASCONCELOS, 2015)

A teoria Walloniana traz contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, onde a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento desses sujeitos. (FERREIRA, 2010)

Henri Wallon preocupou-se em destacar o valor da afetividade na diferenciação do que cada criança aprende a fazer. Assim, para ele, as emoções possuem um papel preponderante na vida das pessoas. Combateu o ensino focado na memorização e na erudição como decoreba ao evidenciar, com sua teoria, que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que observar ou analisar as capacidades cerebrais. Suas ideias fundamentavam-se em quatro elementos básicos que, segundo ele, se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. (FERREIRA, 2010)

Outro autor importante, que é impossível não citar, é Jean Piaget (1896 – 1980), que trouxe aspectos do desenvolvimento infantil imprescindíveis, revolucionando a ideia de conhecimento do desenvolvimento infantil. A sua teoria psicogenética apresenta uma concepção bastante peculiar de desenvolvimento ao considerá-lo um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza sequencial e ocorrendo em estádios independentes de idades cronológicas fixas. Além de estabelecer e propor fatores clássicos de assimilação, acomodação e equilíbrio, no que se refere à construção do conhecimento. (SHAKUR, 2005)

Ademais, novos protagonistas destacaram-se na primeira metade do século XX, Celestin Freinet (1896-1966), este que extrapolou diversos limites para a época, pois, para ele, o universo escolar e o que se ensinava deveria avançar os limites da sala de aula e juntar-se ao meio social em que a criança estava inserida. “A pedagogia de Freinet organiza-se ao redor de uma série de técnicas ou atividades, entre elas, aulas passeio, desenho livre, texto livre [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 79). Portanto, Freinet trouxe a possibilidade de compreender a educação das crianças de forma diferenciada.

A partir da exposição das diversas teorias até o momento, fica clara a forma como a educação dos pequenos foi se modificando ao longo dos tempos. Embora tenhamos apontado basicamente teorias europeias, os estudos sobre o ocorrido em âmbito de Brasil foi acompanhando, de certa forma, essa evolução de se conceber a educação da educação infantil.

No Brasil, as primeiras creches e instituições escolares surgiram de cunho assistencialista, higienista, com o objetivo de auxiliar mulheres desamparadas e que trabalhavam fora de casa.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

Esta situação começou a mostrar sinais de modificação no Brasil em meados do século XIX, onde surgiram algumas iniciativas isoladas de proteção à criança e à infância.

Neste período, gerou-se no Brasil um projeto social na construção de uma nação moderna. Inspirados nos preceitos educacionais das escolas novas, influenciados pelas teorias europeias e americanas, o jardim de infância foi trazido com entusiasmo por alguns setores sociais. A ideia de jardins de infância gerou polêmica, pois muitos criticavam por acreditarem

que eram locais de mera guarda de crianças, identificadas como asilos franceses, porém, foi defendida por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA, 2007)

Contudo, percebe-se que, por muito tempo,

As crianças foram, sujeitas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que em nada se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e práticas culturais que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto. (FERNANDES, 2005, p.34)

Após a Proclamação da República, em 1889, em um cenário de renovação ideológica, particulares fundaram o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que resultou, em 1919, do Departamento da Criança, uma iniciativa governamental que trouxe avanços para a construção e fundação de várias instituições infantis e que acabou por suscitar a ideia de assistência científica da infância.

É importante salientarmos que a Roda de Expostos, como já citado, também existiu no Brasil, e foi somente no século XX, em meados de 1950, que foi efetivamente extinta. (MARCILIO, 1997)

A educação da criança brasileira não contou com teóricos ou estudiosos que criassem propostas educativas específicas para o Brasil até esse momento da história que estamos abordando. A mudança de como a criança foi vista teve importância grandiosa quando definitivamente esse tema foi inserido em texto legal.

Em 1961, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (Lei 4014/61) e seu art. 23 deixou claro que a educação pré-primária se destinava a menores de 7 anos, e seriam ministradas em escolas maternas ou jardins de infância. Porém, essa educação não tinha caráter de obrigatoriedade e nem era garantida para todos.

Observa-se que até meados nos anos 70 pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta de ensino infantil. Já na década de 80, diferentes setores sociais uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação. Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. (MACHADO; PASCHOAL. 2009)

A partir disso, os deputados e senadores constituintes em 1986 incluíram a creche e a pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de

oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que as escolas são instituições com responsabilidade para além do cuidar das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A partir destes momentos, criou-se, em 1990, e promulgou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual concretizou a conquista dos direitos das crianças e dos adolescentes. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Isto será analisado mais especificamente no próximo subitem, quando trataremos dos aspectos atuais da educação infantil explorando seus avanços e suas garantias.

2.2 ASPECTOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletir a educação na atualidade é perceber que o ser humano, em todas as fases da vida, está descobrindo e aprendendo coisas novas sobre si e sobre o mundo, seja pelo contato com seus semelhantes, seja pelo domínio sobre o meio em que vive, enfim, nasceu para descobrir, aprender e inventar, educando-se em comunhão com os outros.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional Nº 9394/1996 (LDB), a Educação Infantil caracteriza-se como primeira etapa da Educação Básica, complementando a ação da família e da comunidade.

Desde a Constituição Federal de 1988 ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL, 1998, p.128)

Assim sendo, todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na lei maior do País, que reconhece a criança como sujeito de direitos e um cidadão em desenvolvimento.

Como se percebeu neste estudo, historicamente, na Educação Infantil, a criança sempre foi vista de modo a ser cuidada e este cuidar esteve associado à assistência, o que começou a se modificar na década de 1990, quando as creches e pré-escolas foram incorporadas ao sistema de ensino, numa tentativa de romper com a visão de que toda pré-escola era lugar de cuidado e que o Ensino Fundamental era lugar de educação.

A LDB destaca que o cuidar e o educar da Educação Infantil é algo que deve estar sempre junto. As instituições que atendem crianças da creche à pré-escola devem proporcionar um trabalho pedagógico intencional, no qual perceba que a criança necessita brincar, ser cuidada, mas também educada, e os profissionais de educação dessa faixa etária devem possuir a clareza que estes três aspectos se completam e fazem parte de um único processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. (BRASIL, 2001, p. 23,24)

Diante disso, é necessário que haja um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento integral da criança, superando perspectivas assistencialistas ou escolarizantes no sentido de reproduzir ou copiar a metodologia do Ensino Fundamental.

Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), publicados em 2001, indicam que as práticas pedagógicas devem permear e perceber “o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”. (BRASIL, 2001, p.13)

Assim, o brincar se constitui como linguagem primordial nessa etapa da vida, pois, por meio dele, a criança conhece, internaliza, processa, transforma e produz cultura, reconhece-se como sujeito integrante, ativo e transformador desse mundo.

Segundo Souza (2007, p.74), a criança deve ser considerada como:

[...] sujeito social individual, que carrega desde o nascimento as perspectivas sociais e ao desvelar o mundo e mergulhado nele, aprende a poder aprender a se constituir indivíduo, alegoricamente como espécie de um cristal, é pedra, pois sedimentada pela formação geológica: todavia, o desenho toma forma própria.

Portanto, a criança deve ser entendida como ser único, com capacidades e necessidades, em formação social desde seu nascimento, marcada pelos costumes da sociedade em que vive. As crianças são capazes de expressar suas ideias sendo produtores e criadores modificando, assim, sua cultura. Para que isso ocorra, é necessário ouvir as crianças, para que elas possam mostrar o que pensam, sentem e seja permitido vivenciar a sua própria infância.

Ao discutirmos os termos infância e criança, podemos encontrar diferenças ao defini-los, pois, mesmo sendo indissociáveis, compreende-se criança como uma fase da vida que o ser humano está vivenciando e infância como concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida. Nesse sentido, podemos afirmar que não existe somente uma infância, mas sim muitas infâncias, ou seja, muitas representações desse período de vida. Estas infâncias possuem diferenças, dependendo da cultura, dos fatores históricos e sociais que a criança vivencia. E qual o papel da escola diante desse contexto?

A escola deve compreender a criança com qual interage, entendendo e procurando perceber a criança como um todo, em suas diferenças, pois todos estão na escola, cabe a ela proporcionar experiências de conhecimentos a todos os estudantes.

Segundo o RCNEI, a criança é definida como:

Um ser social e histórico, que faz parte de uma organização familiar inserida em uma sociedade caracterizada por uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também marca. Tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. [...] As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as pessoas e o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas, sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 2001, p.21)

A criança enquanto ser social carrega especificidades dos grupos a qual pertence, diferenciando-se, assim, pelos seus hábitos culturais, seu gênero, sua classe social, sua religião, bem como, suas características históricas.

Refletindo os conceitos sobre criança e infância na Educação Infantil, há a necessidade de se pensar enquanto educadores no cuidado que se deve ter quando olhamos para as crianças como crianças e não como adultos em miniatura, como se pensava na Idade Média. Atualmente, há uma grande influência midiática em tempos de alto consumismo, sendo despejados sobre as crianças, e com isso há a necessidade de refletir com as crianças, para que sejam críticas e tenham opinião própria, diante de tais manipulações de consumo, querendo-as adultas.

O objetivo educacional de ensino deve perceber as crianças como sujeitos ativos, atores sociais, participantes de um grupo social e familiar e, portanto, sujeitos históricos estudados e compreendidos com suas características e capacidades e dentro da realidade social e econômica na qual vivem. A lógica educacional precisa ver as crianças como protagonistas, como seres transformadores e produtores de cultura, sendo sujeitos de direitos. Importante salientar que isso deveria ocorrer no âmbito da escola e da família, ou, então, em toda a sociedade brasileira.

A partir disso, Barbosa nos traz que a primeira infância, período dos 0-3 anos (2008, p. 72) “é uma etapa que começa dominada pelos instintos e reflexos que possibilitam as primeiras adaptações e que entendem pela descoberta do ambiente geral e pelo início da atividade simbólica”. Sendo assim, é o momento em que a criança tem uma dependência vital dos adultos. O modo de viver e manifestar-se, de conhecer e construir o mundo pauta-se na experiência pessoal, nas ações que realizam sobre os objetos e no meio que os circundam. Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia. (BARBOSA, 2008)

Do mesmo modo, a segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, segundo Barbosa (2008, p. 80), “elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade”. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças. O fato de elas terem muito desenvolvida sua oralidade, ter domínio do seu próprio corpo, faz seu rol de experiências aumentarem cotidianamente, o que possibilita sua participação ativa não somente com relação ao surgimento das temáticas, mas também na construção do projeto. (BARBOSA, 2008)

Como podemos perceber, ao agir sobre o mundo as crianças constroem aprendizagens. As crianças bem pequenas precisam de um ambiente físico e pedagógico propício para este desenvolvimento, dessa forma, compreende-se a necessidade de propor uma base curricular apropriada a cada nível de ensino nas escolas brasileiras.

Na atualidade, está em construção uma Base Nacional Comum Curricular Nacional, documento que pretende deixar claro os conhecimentos essenciais que todos os estudantes brasileiros deveriam acesso, consolidando o direito à educação. Esses saberes farão parte da sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com a Base os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos. (BRASIL, 2015)

Importante destacar que em relação a Educação Infantil, o documento norteador da Base apresenta a proposta de Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem na Educação Infantil, conjuntos de práticas que primam pela experiência interdisciplinar. (BRASIL, 2015)

A Base sendo uma das materializações do Currículo deve orientar a formulação do Projeto Político-Pedagógico das escolas, permitindo maior articulação deste ao cotidiano escolar. A partir da Base, os professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos precisam ser somados nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão. Cabe aos professores estarem atentos a este movimento, para com comprometimento, estejam conscientes para encontrar um entendimento nacional em torno do que é importante no processo de desenvolvimento dos estudantes brasileiros da Educação Básica. (BRASIL, 2015)

Portanto, no próximo capítulo, serão discutidas questões de como se compreende currículo e conhecimento escolar, e como devem estar pensados e organizados para desenvolvermos uma educação de qualidade para a Educação Infantil.

3 CURRÍCULO, CONHECIMENTO ESCOLAR E INDAGAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder.
O currículo é trajetória, viagem, percurso.
O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo, não se forja nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.

(SILVA, 2010)

De início, é exposta uma definição de currículo, usando como epígrafe as palavras de Silva (2010) que trazem indagações e inquietações acerca do currículo, da necessidade de refletir como este documento vem sendo entendido nas escolas brasileiras, onde, muitas vezes, acarretam e trazem consigo experiências de vidas afetadas positivamente ou negativamente pelo mesmo.

Este estudo buscará trazer aspectos da importância de compreender as dificuldades enfrentadas ao longo dos tempos, bem como de buscar alternativas que venham a estabelecer caminhos para melhorar a qualidade educacional da escola pública brasileira.

Sendo assim, esta primeira seção produz um diagnóstico de alguns pesquisadores para compreender como se constituiu o currículo, bem como, quais os mecanismos de escolhas e como se concebe o conhecimento escolar nas escolas brasileiras, para, assim, buscar singularidades e especificidades do nível da educação infantil.

3.1 REFLEXÕES A RESPEITO DO CURRÍCULO

Ao abordar questões referentes à concepção de currículo, e ao refletir essa compreensão, é necessário incluir quais os saberes escolares são importantes para o nosso sistema educacional para, então, tratarmos destes conhecimentos na Educação Infantil, na atualidade.

A partir da II Guerra Mundial, o mundo passou por uma grande crise, que criou condições para que se estabelecesse outra modalidade de relação de poder. Segundo Silva (2013), a relação constituída passou a ser de controle. Isso acarretou e refletiu nas instituições escolares, o que se pode dizer que a escola passou a ter aspectos que predominam no modo de empresa, das fábricas, em que os funcionários eram subordinados. Eram disciplinados para um determinado regime, sendo o custo disso o seu salário, a sua remuneração. Nas escolas, de acordo com Silva (2013), os modos empresariais aplicados possuem algumas diferenças, mas

sua essência é muito parecida, pois se encontram muitos rankings, avaliações de desempenho, qualidades traduzidas em metas e formação continuada buscando sanar demandas de mercado. Este cenário produz derivações significativas nas políticas de escolarização contemporâneas.

Berticelli discute que a partir desse contexto, fruto da modernidade, pós-guerra mundial, a unidade filosófica-teológica se rompe para dar origem às diversas ciências particulares, emergentes da técnica, do saber educacional, onde se adquire uma nova ciência, a pedagógica. Em meio a estas novas ciências, surge o currículo, como “ordenamento de saberes educativos” (2001, p.162).

Nesta reflexão, da busca das origens do currículo à definição da Enciclopédia Mirador Internacional, propunha:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizadas com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (1995, p.25)

Esta denominação percorreu longo e plural caminho e trouxe várias construções e conceitos da pedagogia, das disciplinas, das atividades, dos objetivos, das metas, da função, do planejamento (educativo), do domínio do saber (ciências novas), da aprendizagem em seu tempo, nível de aprendizagem, eficácia na aprendizagem.

Na perspectiva que currículo é construção, com base em Berticelli (2001), podemos dizer que o currículo vai constituindo discursividades diferentes ao longo da produção dos diversos tempos e espaços. Desse modo, para o autor:

Currículo é lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita, muitas vezes e, outras, resultado de uma lógica clandestina, que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo. (2001, p. 160)

Ao mesmo tempo, sob a ótica social, podemos concluir que se produzem diferenças. Essas diferenças causam resultados, ações, significados e entendimentos diferentes e, por isso, Berticelli (2001, p.160) deixa claro que a questão central do currículo diz respeito “àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer”.

Discussões na contemporaneidade não admitem mais trazer o currículo como algo fechado, em *Currículo, cultura e sociedade*, Moreira e Silva não admitem conceber o currículo com um rol de coisas transmitidas e absorvidas com passividade. Para ambos, o currículo é,

antes de tudo, “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 28). Esta dinâmica de currículo deve acontecer de forma em que se pense, conjuntamente, currículo e sociedade.

Esta discussão surgiu no Brasil em meados dos anos 60, aonde a Sociologia do Currículo veio a levantar e a responder uma série de questionamentos, lembrando que o currículo possui em si, mecanismos de poder, que perpassam pela sociedade. Estes questionamentos segundo Berticelli (2001) permitem nos perguntar: O que é ensinado e considerado com valor educativo? Quem faz essa seleção, que faz parte do currículo? A quem servem os conteúdos? Como é tratada a cultura de classes populares nos currículos?

Diante disso, para discutir e refletir sobre o currículo, é necessário compreender o significado da palavra currículo, pois as escolas e educadores estão tão familiarizados com esse termo que, muitas vezes, reproduzem por gerações, concepções e formas de como ensinar, não refletindo sobre aspectos nos quais a própria escola está reproduzindo a sociedade.

Nesse sentido, currículo, de acordo com Moreira (2007), integra-se à forma que a educação vem sendo concebida historicamente, e como as referências teóricas afetam no modo de planejar os conteúdos ensinados e aprendidos, como são organizados os planos pedagógicos elaborados pelas escolas, professores e sistemas de ensino, quais são os objetivos educacionais para este planejamento, e como acontecem os processos de avaliação que venham a influenciar os conteúdos ensinados em todos os níveis de escolarização.

Sem pretender julgar ou desconsiderar concepções sobre currículo, este trabalho não vem propor compreensões certas ou erradas, mas se dispõe a discutir aspectos sobre o currículo escolar. Assim, nos preocupamos com as experiências voltadas às escolas que acabam por influenciar as práticas pedagógicas e as formas de selecionar e organizar conteúdos, entendendo a forma de selecionar o conhecimento que está se proporcionando ao educando, construindo, assim, nesse educando, sua identidade e a forma de como este sujeito estará se relacionando com o meio e a sua realidade.

Para que haja um planejamento do currículo nesta intensidade e proporção de verdadeira reflexão sobre o currículo nas escolas, deveria se tornar fundamental esta discussão e preocupação por parte de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem do educando.

Seguindo a compreensão de que o currículo é constituído historicamente e exerce uma influência considerável na sociedade, Macedo e Lopes (2011) falam que a escola e o currículo

são instrumentos da sociedade de controle social, discutindo, assim, argumentos de Philip Jackson, onde retratam que as relações de poder que permeiam o currículo estão expostas no currículo formal, ou seja, tudo que acontece na escola. Ou no currículo oculto, que esconde as relações de poder intrínsecas, dispostas na base curricular, ou seja, nas escolhas curriculares reforçadas nas ações cotidianas da escola.

Cabe refletir que currículo não se trata apenas do que está explícito nas práticas pedagógicas ou nos planos de ensino construídos pelos agentes de educação, mas sim, como Moreira (2007) retrata e também discute, envolve também o currículo oculto, ou seja, aquilo que se transmite através de atitudes e valores imprimidos nas relações sociais e na rotina escolar. Estes aspectos fazem parte do currículo oculto.

Assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos ou turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos, são exemplos do currículo oculto. (MOREIRA, 2007, p.18)

Portanto, se refletirmos a esse respeito, também se encontrará na escola aspectos que reproduzem a economia e a política. Sendo assim, o estudo do currículo e as interações cotidianas da escola proporcionaram a esta análise uma melhor compreensão destes aspectos, sejam eles no currículo oculto ou formal.

Macedo e Lopes indicam no seu livro *Teorias do conhecimento* que uma das críticas mais extremas do currículo surge principalmente na década de 70, em relação ao que chamaram teorias de correspondência ou de reprodução, onde

Trata-se de teorias marxistas que defendem correspondência entre base econômica e superestrutura, indo de perspectivas mecanicistas, em que a correspondência é total ou exata, a concepções em que a dialética entre economia e cultura se faz mais visível. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 27)

Nesse sentido, entendem-se as formas que vão ocorrendo a reprodução e subentende-se as formas de dominação que vão ocorrendo ao longo dos tempos.

Neste movimento, Michael Apple (apud LOPES; MACEDO, 2011) lança mão a dois conceitos: hegemonia, onde refere-se a um conjunto organizado e dominante de sentidos que são vividos pelos sujeitos, ou seja, o conhecimento que os sujeitos vão adquirindo pela experiência social, para compreender o mundo que os cercam. E ideologia, em uma visão marxista, expõe como que a sociedade entende o mundo pela lógica de um grupo dominante, e assim, acabam por obstruir aspectos da realidade social e as suas contradições.

Willian Pinar (apud LOPES; MACEDO, 2011) traz outro aspecto muito importante sobre o currículo, o qual retrata o currículo como uma “ação”, um processo, que os sujeitos fazem consigo mesmo e com o mundo, a partir de suas referências e experiência educacional. Trata-se de um método regressivo, em que os sujeitos buscam articular ideias do passado, realizando um momento progressivo que é, segundo o autor, onde os sujeitos estão lidando com futuro, associando aos seus interesses intelectuais. Em momento seguinte, que é analítico, é a ocasião de refletir sobre o passado, presente, futuro. Trata-se de um retrato, uma descrição do passado e suposição sobre o futuro, permitindo a interpretação do presente. O momento sintético de Pilar, segundo Lopes e Macedo (2011) é o tempo de refletir sobre as contribuições da escola enquanto provedoras do conhecimento, ou seja, pensar sobre o que a escola está promovendo em seu presente para os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, compreender currículo, segundo Lopes e Macedo (2011), é ir muito além de pensar no formal ou escrito, mas sim no que é vivido no cotidiano escolar.

Assim como as tradições que definem o que é o currículo, o currículo é ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41)

Nesse sentido, o currículo exerce uma força de poder pois, ao selecionar o que ensinar, resultando uma seleção de conhecimento e saberes, se constitui, assim, o currículo, e isso, segundo Silva (2010), é uma operação de poder. Além do que, o currículo é uma questão de “identidade ou de subjetividade”, pois Silva (2010) traz que ao pensarmos o currículo somente como seleção de conhecimento, esquece-se que o currículo é também centralmente envolvido no que somos e naquilo que nos tornamos, por isso na identidade e subjetividade.

Outro aspecto importante é de se conceber o currículo levando em conta todos os aspectos, cognitivos, afetivos, mas também da cultura, ou seja, nos aspectos sociais, “[...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”. (Moreira e Silva, 1994, p. 27). Hoje, conceber o currículo é possuir diferentes olhares, não se pode ignorar as diferenças culturais, de gênero, de cor, de sexo, etc.

Atualmente, o currículo está intimamente ligado aos temas culturais, e a questão principal a se interrogar é: Currículo para quem?

Nesse sentido, Berticelli nos orienta em nossa reflexão:

A filosofia pós-moderna, sem dúvida, ao refletir a contingência, a pluralidade, a descontinuidade, o discurso, os recortes mínimos, as realidades pequenas: a realidade real, fortaleceu a convicção de que a vontade de poder determina rumos históricos, toma decisões, encaminha a história, dispõe dos corpos e das almas para submetê-los aos interesses, à filigrana dos interesses manifestos e ocultos nas mais recônditas fendas e fissuras, nos mais intrincados labirintos, produzindo inclusões e exclusões, deitando olhares, ditando normas, instituindo realidades. (2001, p.175)

Esta forma como o currículo foi e é muitas vezes posto no sistema educacional afeta vidas, sujeitos, daí a importância de questioná-los, pois o modo como comprometem a história das pessoas nem sempre é positivo.

Sendo assim, os professores possuem um papel importantíssimo na construção do currículo escolar, na forma de organizar e gerir estes sentidos que a escola como um todo busca articular, muito além do escrito, daí a necessidade de um professor comprometido com o papel que desempenha perante a sociedade em geral.

3.2 CONHECIMENTO ESCOLAR E SUAS PECULIARIDADES

Este subitem buscará refletir sobre quais conhecimentos escolares estão sendo selecionados para a educação brasileira, além de questionar quais são os argumentos para estas escolhas e as implicações que as mesmas trazem para o sistema educacional.

Nesta direção, Michael Young nos apresenta (apud, LOPES e MACEDO, 2011) que o conhecimento é construído nas interações sociais entre os sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Estes significados, segundo o autor, dependem das convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos.

Como já citado anteriormente, o currículo vai se modificando ao longo do processo histórico, o conhecimento, conseqüentemente, sofre também transformações. Com isso, ao defini-lo, Lopes e Macedo (2011) referem que o conhecimento vem sendo significado em quatro importantes vertentes:

- Sob a ótica acadêmica, onde o “conhecimento é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e métodos das comunidades intelectuais específicas” (p.71).
- Quanto à perspectiva instrumental, que possui relação da perspectiva acadêmica, “distinguindo-se pelo fato de o conhecimento ter por principal referência a razão instrumental,” (p.73), ou seja, este conhecimento está vinculado à formação e habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica.

- A perspectiva progressivista, com base em Dewey, em que “o conhecimento é embasado na experiência das pessoas, visando a determinados fins” (p. 75), onde a escola deveria possuir o objetivo de formar cidadãos em uma sociedade democrática.
- E como quarta perspectiva, a crítica, em que denominada por um conjunto de autores, concebe o conhecimento com interesses humanos, com hierarquia de classes e distribuição de poder na sociedade. Para estes autores, “não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam porque determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não” (p.77).

À escola, como instituição escolar que possui a finalidade de promover a aquisição de conhecimento, e como promotora do conhecimento (WRITE apud YOUNG, 2007), cabe não oferecer nenhum critério de verdade e nenhuma epistemologia explícita para diferentes saberes.

É importante salientar que certos grupos dominantes buscam criar condições necessárias para que seu conhecimento legitimado seja considerado superior, pois, assim, desconsideram e desvalorizam outros saberes. Segundo Lopes e Macedo (2011), quanto mais o currículo é naturalizado como único e possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo.

O discurso construído do fazer pedagógico perpassa pela transposição didática, ou seja, todo aquele conhecimento científico estabelecido pela humanidade, sendo passado pelos professores para os educandos. Porém, normalmente, ele é adequado a questões curriculares relacionadas ao processo de transformar os saberes legitimados socialmente em matéria escolar. (LOPES e MACEDO, 2011)

O amplo conjunto de ideias, conhecimentos, saberes teóricos e práticos já produzidos está ligado, segundo Bernstein (apud LOPES e MACEDO, 2011), ao dispositivo pedagógico, este que é o condutor da mensagem pedagógica, o qual consiste em regras relativamente estáveis e o conduzido consiste nas regras que variam conforme o contexto.

Segundo Lopes e Macedo (2011. p.102)

O discurso pedagógico não tem um conteúdo próprio, é um conjunto de regras de apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico. Portanto, o discurso pedagógico é, em si, um princípio descontextualizado. Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle.

Nesse sentido, existem críticas severas a estas relações, onde há um distanciamento muito forte entre o conhecimento científico ou o conhecimento real, este que raramente está relacionado com a vida social, do trabalho do educando. Bernestein (apud LOPES E MACEDO, 2011, p.103) nos ampara dizendo “que a ideologia do discurso pedagógico confere ao processo de recontextualização uma característica de deturpação, pelo distanciamento do discurso de referência, considerado importante e válido de ser ensinado”.

Esta teoria da transposição didática e recontextualização nos faz refletir que a escola como um todo necessita criar mecanismos de vida reais para com os educandos, compreendendo que a escola não é somente um ambiente de recepção de saberes produzidos em outras instâncias, mas que participa de uma esfera maior que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino.

Nesta direção, Silva (2013) traz três diferentes leituras sobre o conhecimento escolar, sendo ele prioritário, estas que tornam, segundo o autor, um currículo escolar mais atrativo:

1. A centralidade da especificidade da atividade escolar, o qual defende que é importante que o ensino tenha sentido, mas não que esteja somente entrelaçado ao mundo familiar do aluno, mas sim que, esse sentido seja um apoio, uma vez que dele se atribuem novos sentidos;
2. Promoção de um currículo do engajamento. As discussões sobre as políticas contemporâneas estão fortemente pautadas em discursos sobre preparar os educandos para uma sociedade do conhecimento, porém, segundo Young (apud SILVA, 2013), os discursos que sustentam tais políticas pouco falam sobre o lugar próprio do conhecimento na educação. O que lhes falta, conforme a análise de Young, é desenvolver o foco no currículo voltado para o conhecimento e para as disciplinas escolares. O estudante necessita perceber que o mundo precisa ser estudado, conhecido e transformado de formas diferentes às de sua experiência social.
3. Retomada da ideia de transmissão da cultura comum na escola. O autor cita que diferentes pedagogias da moda estabelecem fortes críticas ao currículo humanista, em que há três fortes exclusões: das culturas populares, da cultura contemporânea e da voz das crianças e dos adolescentes.

No entanto, é interessante lembrarmos as mudanças ocorridas ao longo dos tempos, sobre o acesso às escolas, o qual foi resultado de muitas lutas e disputas políticas. Atualmente, o acesso é para todos, mas este acesso nem sempre está garantindo emancipação, mas sim a dominação dos sujeitos.

Para Young (2007, p. 1293), “a política educacional, o ensino e o aprendizado são dominados pela definição, avaliação e aquisição de metas e a preparação dos alunos para provas e exames” no qual há uma ideia de lista de conteúdo, em que o objetivo primordial da educação é a transmissão de conhecimento em diferentes áreas específicas. Isto nos remete a um modelo mecânico, tradicional, conservador de educação.

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento, segundo Young, nos leva a questionarmos que conhecimento transmitir, com isso, o autor nos fala que a resposta para a indagação *para que servem as escolas?*, seria “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade e, para adultos, em seu local de trabalho”. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Young (2007) diferencia este conhecimento como “conhecimento dos poderosos”, ou seja, aquele “conhecimento poderoso” adquirido por quem detém o conhecimento, na perspectiva de quem possui maior poder perante a sociedade, como por exemplo, um conhecimento que proporciona ao educando compreender as formas de pensar e interagir de forma crítica com a sociedade.

Nessa direção, Moreira (2007, p. 21) aponta que a organização do currículo possui o potencial de “tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para que isso aconteça”.

Nesse sentido, Saviani (1984) com princípios da pedagogia histórico-crítica, retrata que uma teoria crítica da educação é obrigatoriamente uma teoria desenvolvida a partir do ponto de vista dos dominados. Para o autor, o conhecimento parte da prática social, pois ao problematizar esta prática social, o sujeito se apropria de instrumentos que lhe permitam a ação e a superação.

Desse modo, em harmonia com Saviani, Libâneo (2000) desenvolve uma análise que trata das questões relativas ao estudo, do ponto de vista da pedagogia crítico-social, em que o autor problematiza os processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos na escola. O autor inclui os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores, considerando essa cultura como essência do currículo.

Sendo assim, para Libâneo (2000), a cultura deveria garantir aos sujeitos ferramentas conceituais para compreender e lidar com a sociedade e seu mundo, tomando decisões e resolvendo problemas. Ao mesmo tempo em que possibilita aos educandos a possibilidade de garantir que aprendam e garantam esquemas conceituais que permitam ampliar seu repertório,

seu universo para além do seu cotidiano, promovendo a sua capacidade crítica da sua realidade. O conhecimento, para Libâneo, é uma atividade prática objetiva e social orientada para as situações reais e concretas. (apud LOPES e MACEDO, 2011)

“O currículo é um artefato cultural, que ao mesmo tempo em que faz uma transposição cultural - da cultura social para a cultura escolar -, faz uma transformação daquilo que compunha a cultura da qual ele foi extraído” (VEIGA-NETO, 2009, p. 32). Portanto, selecionar e articular o que e como ensinar na escola implica em partir de um repertório cultural muito amplo, o qual o considere e se realize em uma transposição significativa para o contexto escolar.

Dessa maneira, o currículo, muito além de ensinar conteúdos e habilidades, deve considerar os espaços e os tempos em que os estudantes estão inseridos, no qual o ambiente oferecido a eles possibilita o seu desenvolvimento, oferecendo parâmetros para a crítica social, influenciando a formação de sujeitos participantes e criativos. (MARIN, SAMPAIO, 2009)

O currículo necessita perceber estes aspectos, pois a criança está interagindo nestes ambientes, no qual precisa organizar-se nestes espaços e principalmente no seu tempo. Afinal, cada criança aprende no seu tempo, e é preciso que ela encontre condições para experimentar, optar e encontrar equilíbrio entre necessidades e desejos, para que assim, individualmente e coletivamente, se desenvolva.

Percebe-se que, ao longo dos tempos, a escola determinou e considerou a ordem e a rigidez nos espaços escolares como sinônimos da aprendizagem, hoje, segundo estudos e reflexões acerca desse tema, percebe-se que cada criança possui individualidades próprias, e os novos rumos da escola devem ser discutidos coletivamente por parte dos educadores.

Ou seja, se tempos e espaços forem dispostos a serviço de uma relação de conhecimento mais rica e fecunda para todos os alunos, será necessário alongar ou encurtar tempos, abrir ou partir espaços, tornar mais frágeis as fronteiras entre as disciplinas, descobrir novos modos de ver a educação escolar e novas relações dos estudantes com o conhecimento. (MARIN, SAMPAIO, 2009, p. 30)

A partir disso, compreende-se que a escola como um todo necessita criar mecanismos em que o sujeito seja considerado, quanto objeto de estudo, além de perceber, como princípio, a sua aprendizagem e as diversas relações com o saber.

Segundo Bernard Charlot (2011), as relações com o saber remetem um tipo de abordagem, a certa forma de colocar e a tratar questões, talvez segundo o autor um paradigma, isto é, um conjunto de questões, de conceitos, de modos de interpretação, de métodos, que é refletido a partir de cada disciplina.

Charlot nos orienta que esta relação com o saber não acontece da mesma maneira das diversas classes sociais, pois esta classe social determina muitas relações com o saber. Além disso, as relações com o saber são algo particular de cada indivíduo, pois muitos sujeitos não aprendem a mesma coisa, e aprendem de formas diversas. Além de se colocar em questão a perspectiva didática, na qual existe a indagação das condições de aprendizagem em que os sujeitos estão envolvidos.

Estes aspectos nos fazem muitos questionamentos em relação aos conhecimentos selecionados ou escolhidos para se trabalhar na escola, com os estudantes. Será que, enquanto promotoras dos conhecimentos, as escolas estão deixando clara a diversidade da experiência humana possibilitando caminhos distintos para o desenvolvimento humano?

Este e outros questionamentos deveriam ser trabalhados nas redes de ensino. Para tanto, estabeleceremos, no próximo subitem, indagações sobre o currículo, especificamente na Educação Infantil.

3.3 FORMAS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Parte-se do pressuposto, para esta discussão, das múltiplas possibilidades de descoberta, apropriação, transformação e produção de conhecimentos pelas crianças em uma instituição de ensino infantil, trazendo elementos que possam subsidiar a construção de um currículo, no processo de elaboração e também da análise da Proposta Curricular do município de Carlos Gomes.

A organização do currículo da Educação Infantil, segundo a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2013, p. 15), “deve ser entendida como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que travam nos espaços institucionais”. Além de que, estas práticas que acontecem no cotidiano escolar devem considerar a integralidade e a individualidade da criança, nas dimensões expressivo–motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, proporcionando nos meios escolares oportunidades em que as crianças se desenvolvam, assegurando a sua aprendizagem.

Refletindo sobre estes aspectos importantes sobre a Educação Infantil, há a necessidade de se pensar objetivos de trabalho a serem desenvolvidos com as crianças, possibilitando experiências que lhes permitam produzir, transformar e se apropriar de saberes e conhecimentos da natureza e da cultura. Nesse sentido, construir uma proposta pedagógica, definindo um

caminho a percorrer, é uma intensa reflexão tendo como prioridade definir o que ensinar, para que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

Segundo Salle e Farias (2012), é necessária a explicitação das concepções norteadoras, princípios, intenções e formas de organização de trabalho pedagógico para a consolidação da identidade de uma Instituição de Educação Infantil. “Este projeto legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais que se propõem a desenvolver uma ação educativa, a partir de uma unidade de propósitos” (p. 20).

A partir de uma reflexão teórica é possível compreender que uma Instituição de Educação Infantil (IEI) necessita possibilitar momentos que atendam as especificidades dessa fase da vida, além de compreender com clareza o seu papel de cuidar e educar estas crianças. Para Salle e Farias (2012), compreender as especificidades dessa faixa etária e entender o que as diferencia das outras fases da vida são as marcas que preponderam no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para as autoras, estas especificidades devem nortear a seleção e organização intencional das experiências culturais das IEI.

Além do que, as IEI devem considerar as crianças como sujeitos atuantes no processo de sua aprendizagem, isso acarreta a compreensão que se estabelece nas relações sociais entre educando e professor, o qual é importante salientar que perceber a criança como sujeito é ouvir a criança, é compreender que ela possui desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, de se manifestar, desde cedo, através de seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala, “nas relações dialógicas, que possibilitam a constituição da subjetividade da criança”. (Salles e Farias, 2012, p. 56)

Enquanto a criança vai crescendo ela vai construindo o conhecimento sobre o seu corpo e, conseqüentemente, sobre o meio em que vive, por meio das experiências que vivencia. A partir dessa relação, possui a necessidade de se incluir neste meio, estruturando movimentos, estabelecendo relações com o ambiente, percebendo suas dificuldades e possibilidades, construindo, assim, sua independência e autonomia. Estas especificidades demonstram a importância de possibilitar situações significativas para o seu desenvolvimento, além das trocas de interações estabelecidas entre criança e adultos, o que possibilita uma permuta de significados, pois, ao mesmo tempo em que damos significado às suas manifestações não verbais, cada atitude do adulto também é significada pela criança.

Salle e Farias (2012) indicam que, a partir das interações estabelecidas com os sujeitos da cultura, a criança está desenvolvendo suas múltiplas linguagens, ampliando, assim, a sua função simbólica, que é a competência especificamente humana de representar o mundo por

meio de signos e símbolos. Por meio dessa capacidade, a criança internaliza a ação simbólica, sendo capaz de interagir não mais somente de forma física, mas sim se comunicar através de significados, usando a imaginação, algo fundamental para o desenvolvimento infantil, a brincadeira do faz de conta. Ao estar brincando a criança está captando aspectos do seu meio em que vive, além do que, o educador poderá estar interagindo, além de incentivar, proporcionando mecanismos para o seu desenvolvimento.

Nesse processo de desenvolvimento, a criança também está ampliando seu repertório por meio de sua linguagem, pensando nas palavras, nas formas de expressar, constituindo, assim, conceitos. Parece-nos algo óbvio proporcionar momentos em que as crianças possam se expressar, porém, isso nem sempre é levando em consideração na IEI, ou pelo menos como algo prioritário. Se compreendermos a real necessidade de criar possibilidades do desenvolvimento e a construção da linguagem através de situações significativas, se percebe que estas relações acontecem entre as interações sociais, e elas acabam por se tornar ações prioritárias, desenvolvendo e proporcionando momentos em que as crianças estejam desenvolvendo a sua imaginação e, conseqüentemente, a sua criatividade.

Diante destas constatações, a curiosidade da criança é algo interessante nesse sentido, pois é através dela que a criança vai experimentando, explorando, conhecendo e se familiarizando com o que lhe é estranho, e isso está proporcionando a sua aprendizagem. Estas vivências para Salles e Farias (2012) é onde, ao reproduzir a cultura dos adultos, produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimento.

Além de proporcionar momentos significativos de aprendizagem, a IEI deve proporcionar a organização dos tempos das crianças, o qual possam vivenciar práticas para se apropriarem dos conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento. Esta organização necessita compreender e estabelecer prioridades, intencionalidades para que as experiências vivenciadas pelas crianças sejam intensamente vividas.

Ainda carecemos, de certa forma, compreender que a organização dos espaços também são formas de aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades dessa faixa etária, potencializando, assim, as interações e oferecendo múltiplas possibilidades de escolhas, permitindo às crianças desenvolverem sua autonomia, bem como a sua aprendizagem.

Neste propósito, Junqueira Filho (2011) elabora e traz em discussão uma proposta curricular pautada nas Linguagens Geradoras, no qual há uma seleção e articulação de conteúdos na Educação Infantil. Segundo o autor, todo o mundo é uma linguagem. Tudo o que

existe são linguagens, inclusive o professor/educador como também os alunos e tudo deve ser analisado e refletido.

O professor/educador tem como tarefa selecionar e articular estes conteúdos-linguagens. O desafio é propor conteúdos-linguagens que façam com que os alunos entendam, conheçam o mundo em que vivem, podendo, da sua maneira, interferir a sua própria história, transformando a sua realidade e o seu mundo.

Segundo Junqueira Filho (2011), a partir da reflexão e da sua formação, o professor planejará a *parte cheia* de seu planejamento, que são os conteúdos-linguagens selecionados, no qual, com sua compreensão, planeja algo que faz sentido à vida das crianças. Ao passar dos dias, meses, o professor vai conhecendo e construindo, juntamente com os alunos, a *parte vazia* do planejamento, no qual coleta e formula o que os alunos querem e procuram aprender.

A partir da perspectiva das Linguagens Geradoras, conteúdos-linguagens do planejamento não são fixos, absolutos e inquestionáveis e sim elementos de um planejamento altamente intencional, dinâmico, complexo, coletivo, instrumental, indispensável ao desenvolvimento infantil. Os conteúdos que não despertam interesse por parte dos alunos devem ser trabalhados de maneira com que haja o cuidado e a percepção do porquê do desinteresse, pois, algumas vezes, não despertam interesse devido aos poucos estímulos e, com isso, o professor deve propor a superação dessa resistência.

Conteúdo-linguagem é visto como tudo e qualquer produção, realização, funcionamento humano e da natureza, verbal e não verbal. O professor deve planejar e organizar ações que possibilitem à criança ser autônoma e responsável pelos seus atos, estando sempre em busca de seu conhecimento e seu crescimento. O incentivo do professor tem uma importância crucial no desenvolvimento da criança, com isso, compreende-se que o professor deva possibilitar às crianças momentos e experiências para que elas possam descobrir diariamente o seu mundo, importando-se sempre com todos os detalhes ocorridos.

Neste jogo de conhecer o desconhecido, as crianças e o professor estão em um grupo, um aprendendo com o outro, no qual é muito importante que essa “ação seja compartilhada, dividida, em conjunto, com outras crianças”. (FREIRE, 1983 p. 29)

A partir de sua formação, o professor deve possibilitar às crianças atividades significativas que considerem aspectos reais, no qual as crianças sintam-se membros do grupo, participantes, situadas na realidade em que vivem. Neste processo de ensino-aprendizagem, a criança também possibilita ao professor outras formas de ver o mundo, sendo assim, ocorre uma troca de conhecimento e, para isso, o professor necessita permitir que a criança libere e

transmita todo o seu conhecimento, pois assim ele vai conhecendo e instigando cada vez mais o seu crescimento. Contudo, essas novas maneiras de ver o mundo são possibilidades de novas atividades, novos conteúdos, compondo uma riqueza e variedade de informação sobre a realidade.

Refletindo e construindo o conhecimento pedagógico, o professor é capaz de planejar e selecionar conteúdos significantes às crianças, importando-se com o seu desenvolvimento e percebendo o processo educativo como um todo, levando em conta o sensorial, o perceptivo, o emocional da criança. “Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade, se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento”. (FREIRE, 1996, p. 15)

O professor conhecedor deve compreender o desenvolvimento infantil. Madalena Freire (1996) aponta que as crianças de aproximadamente quatro anos estão no período pré-operatório, este período está muito ligado ao concreto, as crianças necessitam estar em contato com a realidade para poder compreender e apropriar-se do conhecido e é através da ação, do testar, do usar suas capacidades que o pensamento da criança se desenvolve.

Todo esse processo educativo deve ser vivenciado intensamente pelo grupo escolar e apropriado da melhor maneira possível. Com isso, a criança necessita registrar suas ações para poder compreender significantemente as suas ações, que criou, inventou, descobriu, apropriando-se, assim, do conhecido.

A escola não é um ambiente só de crianças e professores, mas sim um conjunto muito mais amplo, todos que fazem parte da vida da criança também são participantes de seu desenvolvimento, pais, irmãos, amigos, a cozinheira da escola, as faxineiras, entre outros e todo esse conjunto deve ser participante deste desenvolvimento. Chama-se a atenção que são vários os educadores da criança, como com os pais, há uma infinidade de aprendizado que, em conjunto com a professora, podem possibilitar à criança a se desenvolver. (FREIRE, 1996)

Para as crianças se apropriarem da realidade é muito importante o professor instigar o jogo simbólico, “pois é através do jogo simbólico, do faz-de-conta, que a criança assimila a realidade externa - adulta – a sua realidade interna”. (FREIRE, 1996, p. 25)

Através das brincadeiras, a criança lê o mundo e, com isso, vai conhecendo e construindo o seu conhecimento. Nesta hora, o professor consegue interagir com a criança, explicando e intervindo com suas orientações, lançando desafios, questionando o mundo que os rodeia, pois, assim, o professor possui uma ferramenta de análise, de ação e de avaliação da compreensão da criança.

Será preciso enxergar o simples, é preciso dar valor ao cotidiano infantil, fazendo despertar, assim, a curiosidade na criança e é preciso levar a sério o que as crianças perguntam. Existem grandes possibilidades de interação com a criança, possibilidades que estão no cotidiano infantil, instigando-nos descobertas e criações para com as crianças.

Ao enxergar o simples, despertando a curiosidade da criança, está se colocando a criança como centro da aprendizagem, porém, como organizar uma proposta curricular que desperte o prazer por aprender, além de proporcionar que este prazer esteja interligado com os conhecimentos necessários que a criança precisa saber para compreender seu mundo?

Hernández e Ventura (1998) nos orientam a construir uma organização curricular a partir de projetos de trabalho. Esta proposta está vinculada a dar significado ao que aprender¹, além da articulação², previsão³, sentido de funcionalidade⁴, memorização compreensiva⁵ e avaliação⁶ do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os autores, a função do projeto “é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento de informação e a relação entre os diferentes conteúdos” (HERNANDÉZ e VENTURA 1998, p. 75), estabelecendo relações com os problemas ou hipóteses que auxiliam os próprios alunos a construírem o seu conhecimento, transformando os conhecimentos científicos em possíveis saberes escolares.

Ao propor este tipo de metodologia com os alunos, é preciso levar em conta as demandas que os alunos propõem, incentivados pelo seu educador, ou também as que surgem em decorrência do cotidiano infantil. Além do que, as buscas de informação e o levantamento das hipóteses é uma tarefa conjunta do professor e dos educandos, a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Assim, os próprios educandos “descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem”. (HERNANDÉZ e VENTURA, 1998, p. 75)

Estabelecer uma proposta curricular que planeja suas ações com metas e objetivos claros é compreender que estamos passando por um momento histórico, este que percebe a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica. Porém, também não podemos deixar de expor

¹ Dar sentido ao que aprender, segundo Hernández e Ventura (1998), é estabelecer conexões com o que o aluno já compreende, elaborando hipóteses diante do desconhecido conhecimento.

² Este termo, segundo os autores, é uma forma de interligar interesses, favorecendo a aprendizagem.

³ Aqui cabe, então, a previsão do trabalho do professor, o qual organizará um roteiro dos conhecimentos, conteúdos, ponto de partida e organização do projeto de trabalho.

⁴ A partir dos problemas abordados, dar sentido ao que está se propondo com seus alunos, diante dos procedimentos que está desenvolvendo.

⁵ Quanto aos aspectos de informação, para assim se estabelecer novas aprendizagens e relações, é importante, então, a memorização de outros saberes.

⁶ A avaliação é, sobretudo, analisar ao longo de todo o processo as relações que se construiu de aprendizagem, estabelecendo novos problemas a serem questionados, desencadeando, assim, novos projetos de trabalho.

que ampliar números de matrículas e expansão desse nível de ensino não é sinônimo de qualidade de ensino.

Muitos são os fatores que influenciam para se constituir uma educação de qualidade. Zabalza (1998) trouxe em seu estudo dez aspectos básicos de qualidade, são eles: I – Organização de espaços, estes que deveriam ser organizados de formas em que as crianças possam estar vivenciando práticas significativas de aprendizagem; II – Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, onde as crianças possam estar vivenciando práticas que elas mesmas possam decidir o que queiram fazer; III – Atenção privilegiada aos aspectos emocionais, o qual o autor cita que esta é uma condição básica para o desenvolvimento infantil; IV – Utilização de uma linguagem enriquecida, “é sobre a linguagem que vai sendo constituído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender” (p. 51), portanto há a necessidade de proporcionar momentos rotineiros de desenvolvimento da linguagem, onde a criança tem a oportunidade de se expressar e expor a sua opinião para que, assim, o educador consiga realizar a sua intervenção e, conseqüentemente, a criança se desenvolver; V – Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; VI – Rotinas estáveis; VII – Materiais diversificados e polivalentes, ou seja, construindo um cenário estimulante para as crianças, que seja capaz de “facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação” (p. 53); VIII – Atenção individualizada a cada criança; IX – Sistemas de avaliação; X – Trabalho com os familiares, construindo uma escola aberta para os pais, onde as crianças conheçam cada vez melhor o seu meio de vida e tornem-se donas de si mesma para ir crescendo com autonomia.

Além do mais, quando nos deparamos em discutir qualidade, também estamos falando de metas a serem atingidas, sendo postas por políticas públicas que venham buscar melhor qualidade de educação. Nesse sentido, para Kagan (2011, p. 64), “a melhor maneira de criar qualidade para as crianças pequenas é pensar globalmente e concentra-se em desenvolver um sistema de Educação Infantil”. Este sistema, segundo o autor, tem que contemplar elementos como: regulamentação, mecanismos de financiamento do ensino, entidades gestoras comprometidas com o propósito, capacidade de formação continuada de professores com qualidade, parâmetros de avaliação do ensino, envolvimento da comunidade escolar e vinculação das escolas com as esferas de serviços básicos de saúde.

Portanto, ao expor todos estes aspectos, é possível entender que muitos são os agentes envolvidos nesse processo, mas sabe-se que os professores possuem tarefa fundamental. Para

Kagan (2011), professores mais bem treinados, ou seja, com formação qualificada, conferem melhor qualidade no andamento dos programas e elaboração de um sistema que busque a qualidade de educação efetiva.

Nessa intensa busca de qualidade e reflexão sobre a Educação Infantil, o capítulo a seguir estabelecerá o estudo da Proposta Curricular de Educação Infantil de Carlos Gomes.

4 CURRÍCULO E CONHECIMENTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CARLOS GOMES

Na história, se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. Uma das grandes tarefas políticas que se deve observar é a perseguição constante de tornar possível “amanhã” o impossível de “hoje”.
(Paulo Freire, 1992)

Diante das inquietações particulares, foi exposta a epígrafe de Paulo Freire, o que demonstra esta necessidade de refletir a própria realidade educacional. Além das grandes tarefas que se possui enquanto educador na atualidade, perante a qualidade na educação.

Em vista disso, após ser realizado um pequeno estudo sobre as concepções de infância ao longo dos tempos, na primeira seção, e a relevância do conhecimento escolar na educação infantil, na segunda seção, neste capítulo, é dado um passo adiante na composição deste estudo. Portanto, atribuiu-se centralidade ao documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da única Escola de Educação Infantil de Carlos Gomes, além do seu plano de ensino. Do ponto de vista metodológico foi realizada uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de análise documental. Referente a estes documentos, Ludke e André (1986, p. 39) afirmam que estes “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este contexto”. Portanto, são considerados, estes documentos, como fontes de informação sobre o comportamento humano, ou seja, da proposta pedagógica que a escola possui.

Nesta compreensão, parte-se do pressuposto que o Projeto Político Pedagógico é um documento que confere identidade à escola, que, se construído com a autonomia, com a análise da aprendizagem e da avaliação de todo processo, entre todos os envolvidos que dele participam, o desenvolvimento profissional e pessoal pode ser aprimorado. Entende-se a escola como um espaço de organizar e gerir o conhecimento, o qual deveria ser de todos e para todos, formando, assim, uma sociedade cidadã com capacidade de inserção social crítica, transformadora da sua realidade.

Nesse sentido, entende-se que a escola, como um todo, precisa possibilitar este acesso e permanência para todo aluno. Para que isso ocorra, segundo Pimenta (1993), a escola necessita propor princípios norteadores para uma organização nova de ensino, entre eles destaca-se o Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico resulta da construção coletiva dos atores da Educação Escolar. Ele é a tradução que a Escola faz de suas finalidades, a partir das necessidades que lhe estão colocadas, com o pessoal - professores/alunos/equipe pedagógica/pais – e com os recursos de que dispõe. (PIMENTA, 1993 p. 02)

Refletindo a esse respeito, é interessante ponderar que cada escola deva repensar e reformular seu Projeto Político Pedagógico anualmente, pois tudo se modifica, cabe a cada instituição de ensino diagnosticar a sua realidade para que possa traçar caminhos em que seus alunos possam adquirir todo conhecimento necessário para que possam desenvolver as habilidades de operar, rever e transformar a sociedade em que vivem.

Segundo Boas (1998), a escola tem o direito e o dever de organizar o trabalho pedagógico que contribua para a formação do cidadão. Portanto, a reformulação do Projeto Político Pedagógico é uma função essencial para a razão da existência da escola, que é proporcionar o aprendizado de seus educandos.

Além disso, a escola, como espaço de produzir e transmitir o conhecimento construído historicamente, possui um valor fundamental para a sociedade. Este valor tem as normatizações na legislação brasileira sobre qual é o seu papel, o qual encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 12, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Portanto, o PPP é um documento oficial da escola, com grande importância para o andamento da escola como um todo.

Este documento deveria ser uma construção coletiva, e não pode ser um documento anexado e esquecido nos arquivos da escola, precisa permanecer em constante reflexão e, também, à disposição de todos os envolvidos no processo escolar para que saibam as demandas dos demais membros da escola, de modo que todos cheguem a um acordo sobre qual é o melhor meio de resolução de um problema ou para o desenvolvimento de propostas para melhoria da escola. Assim, conforme Veiga (2003, p. 57), “[...] o projeto da escola é ação consciente e organizada porque é planejado tendo em vista o futuro. Projetar-se é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro. E o futuro não está dado, não é algo pronto”.

Cabe à escola com uma gestão democrática encontrar caminhos para que se busque uma educação de qualidade dentro de sua realidade, discutindo os problemas enfrentados, procurando alternativas viáveis à efetivação do seu objetivo, a saber, a construção de um processo democrático de decisões, que visa eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola.

A Proposta Curricular analisada é da Escola Municipal de Educação Infantil Belo Horizonte, situada no município de Carlos Gomes, esta é a única escola que oferece matrículas na Educação Infantil no município e situa-se em área rural, atendendo 60 alunos, de faixa etária dos 2 a 5 anos, a qual não demonstrou resistência ao apresentar os documentos e possibilitar a análise desta pesquisa.

Para tanto, ao analisarmos a Proposta Curricular da escola, foi possível encontrar o histórico da mesma. Para Salles e Farias (2012), ao conhecer o momento histórico da escola é possível pensar na proposta futura, estabelecendo mudanças e transformações nas propostas pedagógicas. Além, disso, foi possível perceber que a proposta curricular expõe o contexto sociocultural, trazendo aspectos da cultura do município, seguindo assim, princípios das Diretrizes e Bases da Educação, o qual afirma:

As instituições, necessariamente, precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche à pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articulados aos saberes e às especificidades étnicas linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. (BRASIL, 2009, p.11)

Outro aspecto analisado foram as concepções norteadoras do trabalho, onde encontram-se expostas a concepção de sociedade, de escola, de educação, da própria Educação Infantil, do professor, este que é concebido como educador pesquisador, concepção de criança e de infância, concepção de aluno e da família. Isto nos remete ao fato de que esta discussão foi realizada, e ao oportunizar esta discussão é dada a chance de revelar e discutir crenças e valores, resta-nos instigar a pesquisar se estas concepções são postas em práticas.

Seguindo a mesma lógica de análise, os objetivos gerais da escola e especificamente da Educação Infantil estão estabelecidos, onde é possível perceber que o objetivo geral é *proporcionar situações prazerosas de aprendizagens e descobertas, com atenção no desenvolvimento integral, para a formação do cidadão consciente de seus direitos e deveres* (CARLOS GOMES, 2015, p. 20). Este objetivo está interligado com objetivos específicos, estabelecendo que para a Educação Infantil é necessário aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, criando condições diversas de estimulação, de aprendizagens significativas e desafiadoras, para que a criança valorize os conhecimentos que tem, estimulando a curiosidade, apropriando-se de novos conhecimentos para, assim, desenvolver-se. (CARLOS GOMES, 2015)

Estas relações estão estabelecidas, porém, não é especificado como deve ser esta organização de trabalho. Isso nos remete uma certa fragilidade na proposta, é somente concebido o currículo de forma geral, o qual é possível encontrar as contribuições dos autores

como Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro, entre outros mais em relação a uma revisão conceitual ou mesmo como um rol de autores pesquisados. Falta a clareza para traduzir dessas concepções, dessas teorias, o que se entende por currículo para este público em especial.

Ao estabelecer como serão organizados os mecanismos de aprendizagem, seria possível compreender se a escola trabalha por projetos, por lista de atividades ou por temas geradores. Ao sentir essa necessidade dessa compreensão, surgiu a necessidade de analisar, também, o plano de ensino da escola, este que descreve os conteúdos a serem trabalhados.

Os planos de ensino, ou de estudo, segundo Sartori e Pierozan (2015, p. 169), configuram um projeto educativo da IE, “cujo horizonte se situa para além da estreiteza de uma base curricular”. Eles necessitam contemplar uma matriz curricular que considere os conteúdos distribuídos nas suas necessidades de tempos. Os planos de ensino são a extensão do PPP e devem ser construídos coletivamente, envolvendo e responsabilizando os agentes da educação quanto às ações estabelecidas nas suas práticas pedagógicas.

O plano de ensino, o qual não é identificado nem no PPP e nem em seu cabeçalho, consiste em um documento da escola, onde se encontra uma listagem de conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes/Música e Ensino Religioso e suas respectivas habilidades e competências⁷.

Nesse viés de análise, sem querer desprestigiar, mas com cuidado para se buscar estabelecer uma crítica construtiva desta proposta, é instigante o questionamento de como estão sendo organizados estes conteúdos para que, assim, haja uma dinamização do currículo o qual as crianças, como sujeitos históricos, estejam desenvolvendo as situações de aprendizagens significativas, como exposto no objetivo geral da escola, de forma autônoma, sendo protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Diante destas considerações, compactuamos com o exposto por Young e Moore (2001) ao defenderem duas teorias do conhecimento escolar – tradicionalismo neoconservador / tradicionalismo técnico e realista / social – e, a partir desta, conceber dos conceitos básicos, como o currículo instrucional e o currículo de identidade.

Subentende-se que a proposta curricular, especificamente o plano de ensino ou de estudo, seria um currículo baseado nos conceitos instrucionais, pois é legitimado como um conhecimento a ser transmitido, estando organizado devidamente em um plano, com valorização da “experiência de submissão de um sujeito a regras de uma disciplina escolar e torná-lo um tipo de pessoa que se espera”. (MOORE, YOUNG, 2001, p. 199)

⁷ Assim denominadas pela escola.

Nesse sentido, a escola, de um modo geral, organiza uma estrutura curricular que é muito polêmica, pois o processo de transformação do conhecimento em conhecimento escolar não obedece a nenhuma regra matemática, ou a qualquer decisão neutra, sendo, assim, confinado a um jogo de poder. (PACHECO, 2006)

Não foi possível perceber nos documentos consultados aspectos sobre esse conjunto de práticas curriculares, nem mesmo como buscam estabelecer a organização dos tempos, como a rotina da escola, o período de adaptação, tanto de forma institucional, como também do próprio cotidiano escolar.

Além do mais, não está explícito como acontece a organização dos espaços, o qual deveria atender as necessidades da criança e da diversidade do currículo. Para Salles e Farias (2012), a organização dos espaços permite vivências corporais, a imaginação, o desenvolvimento do brincar, das demais linguagens, o contato com a natureza, a ampliação do universo cultural, o autocuidado, a apropriação dos conhecimentos.

Salles e Farias (2012) acrescentam que é preciso explicitar na Proposta Curricular as múltiplas relações que são estabelecidas entre os diversos atores envolvidos no trabalho, porém, não foi possível encontrar estas relações no PPP analisado. Além do mais, segundo os autores, esta organização deve estar pautada com princípios éticos de respeito, tolerância, solidariedade, cooperação, bem como pelo uso do diálogo como forma de resolver assuntos pedagógicos, como de possíveis conflitos surgidos.

Dessa maneira, é também necessário estabelecer e organizar formas e instrumentos de trabalho do professor, expondo como é o planejamento das atividades, como se darão os registros, as justificativas dessa utilização, buscando coerência com o que se concebe com as concepções da criança e do desenvolvimento infantil. (SALLES e FARIAS, 2012)

O parecer das DCNEIS enfatiza a importância da intencionalidade no planejamento, afirmando:

[...] as práticas que estruturam o cotidiano das instituições infantis devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio das modalidades que asseguram as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p.6)

Mediante esta citação, é necessário destacar que estas intencionalidades, por parte das situações de aprendizagem estabelecidas, deveriam abranger as diversas dimensões da criança. Portanto, cabe à ousadia dos professores e da gestão da escola manter e oferecer diálogo entre

os agentes da educação. No entanto, Freire (1997, p. 87) adverte que “se os sujeitos nada esperam do seu que fazer não há a possibilidade de diálogo”.

Portanto, estas formas de como acontece o planejamento necessitam estar presentes na Proposta Curricular, de forma que reafirme a Educação Infantil “como espaço e tempo de aprendizagem para e entre crianças e adultos, intermediados pelo mundo”. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p 49)

Nesse viés, é importante compreender que as seleções dos “conteúdos-linguagens” devam buscar responder questionamentos, produzindo inquietações, tanto do professor como da criança, segundo Junqueira Filho (2011), é necessário desenvolver oportunidades que tanto professor e educando estejam buscando entender quem elas são, como elas funcionam, como elas se produzem e como é que funciona a produção do mundo em que vivem.

Levantar questionamentos é buscar respostas, isto nos remete a uma outra metodologia de trabalho: a de projeto. Segundo Barbosa (2008, p. 24) “conhecer é estabelecer diálogo com a incerteza”, portanto, estabelecer relações, buscar resposta para os questionamentos. Hoje, introduzir na escola de Educação Infantil um currículo apenas disciplinar, ou simplesmente mantê-lo, é, segundo Barbosa (2008), seguir na contramão da construção do conhecimento científico que, neste momento, realiza uma relação sistêmica. Portanto, não fica claro que a escola trabalha por projetos e nem mesmo com conteúdos-linguagem, reforçando a ideia de que, aparentemente, não se encontra uma lógica que mostre como o currículo da Educação Infantil está organizado, o que se privilegia e como se pensa a forma de trabalhar nesse segmento.

Outro ponto não encontrado, e que mereceria ser discutido no PPP da escola, é a organização dos profissionais e condições de trabalho. Apesar de estarem registradas algumas contribuições de cada agente envolvido no processo de ensino, não foi possível compreender os elementos e as condições de trabalho dos profissionais, como que acontece a formação continuada dos professores, carga horária de planejamento, momentos de aprofundamento teórico-práticos e de trocas de experiências entre os educadores, ressaltando o direito de condições de trabalho dos profissionais.

Não costa no documento a organização do trabalho com a relação à comunidade escolar, quais são as formas de relações com os pais, como se articulam as formas da criança sentir pertencimento aquela realidade, elaborando formas da família participar efetivamente na escola, buscando construir uma instituição que trabalhe em conjunto com os familiares na educação das crianças.

A escola, assim nos parece, deveria compreender que as práticas pedagógicas, estabelecidas para o desenvolvimento do educando, devem estar relacionadas ao contexto do aprendiz, incentivando-o a buscar aprender. Para isso, há a necessidade de trabalhar em conjunto com a comunidade escolar como um todo.

É importante ressaltar que a proposta curricular concebe a avaliação como processo contínuo, investigativo, buscando avaliar os processos de apropriação de conhecimento, bem como das diversas formas de aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a escola expôs no PPP a importância da inclusão percebendo o importante papel da escola, da necessidade de incluir a criança com deficiência, percebendo suas particularidades, adequando metodologias de trabalho, para que o aluno possa se desenvolver, intervindo no seu meio e na sua realidade.

Também é possível perceber as metas estabelecidas pela escola, mostrando-se preocupada com avanços quanto à educação, projetando formas, buscando um rumo, uma direção, possuindo, assim, um compromisso sociopolítico coletivo com a formação do cidadão para a sua sociedade.

Portanto, ao analisar estes documentos da escola, é possível perceber que muito temos a avançar, em termos de qualidade na educação, onde as instituições possam estar conscientes de seu papel perante a sociedade. Para tanto, na próxima seção serão abordados os desafios da atualidade.

5 DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

Então eu trago em minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas [...] Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido, onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era um menino de bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

“Manoel por Manoel” (Manoel de Barros, 2003, p.3)

Esta provocação do autor Manoel de Barros nos coloca o desafio na reformulação das propostas curriculares e pedagógicas para a Educação Infantil de descobrir parte da vida, de buscar nessa vida o que dela foi negado, reinventar o significado, desafio que se coloca para a própria humanidade. “É preciso aprender a deixar rastros”. (NUNES, 2009, p.40)

A busca constante de superar desafios do contexto escolar é desenvolver a consciência por parte de gestores e professores que o currículo, ou a proposta curricular, não é algo estático, mas está sempre em aperfeiçoamento e transformação. (SANTOS, 2007). Portanto, esta transformação necessita ser preocupação de todos para efetivarmos estas propostas em práticas pedagógicas de qualidade, que propõem situações de aprendizagem significativas.

Estes desafios estão relacionados com a superação de perceber a escola como um espaço de gerir conhecimento, e não mero espaço assistencialista que vem a resolver apenas os problemas sociais. Young (2001) afirma que muitas políticas educacionais estão mais preocupadas em resolver os problemas sociais do que desempenhar sua real função, que é o desenvolvimento intelectual do aprendiz.

Além de muitos aspectos relacionados à qualidade de educação, como citado em seções anteriores, o professor ocupa lugar de destaque para perceber e compreender o conhecimento escolar e a experiência social como indispensáveis para que o aluno compreenda, modifique, estude e reconstrua a sua realidade. Nesse sentido, Libâneo (2002, p.13-14) argumenta que:

A qualidade das aprendizagens dos alunos depende de qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. Convém termos senso de realismo: a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar. Há, certamente, professores com nível de competências e habilidades profissionais social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta da formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas de profissão [...]

Portanto, esta reflexão não entende que qualidade da educação é concebida somente com ações articuladas dos professores, nem possui a ousadia de sobrecarregar o papel que o educador desempenha na educação, porém, se entende que ele desempenha uma função importante para superar diversos embates pedagógicos praticados pelas escolas na atualidade, embates como o distanciamento da teoria com a prática pedagógica.

Desse modo, um outro desafio da contemporaneidade é de construir um currículo identidade (Young e Moore, 2001), este que revela a natureza histórica e social do conhecimento, sendo compreendido como uma construção social, cultural e ideológica, isto é, um processo político e deliberativo, em que o conhecimento escolar não se reduz apenas a formas existentes de conhecimento, supostamente repressivas e dominantes. (PACHECO, 2006)

O currículo necessita ser construído de uma forma interdisciplinar, com abordagem dos estudos culturais, preferindo os termos da comunidade, território, identidade e agente propulsor das temáticas de multiculturalismo e da diversidade. (PACHECO, 2006)

Organizando, assim, formas que considere os processos de organização, sistematização e de seleção dos conhecimentos a serem ensinados na escola (MOREIRA, 2005), que considere o conhecimento como conhecimento, não como instrumento de formação para a conscientização e para a promoção humana. (MULLER, apud PACHECO, 2006)

Os professores comprometidos com sua função social devem estar preocupados e comprometidos com a educação de seus alunos, sem deixar de questionar a importância e a relevância daquilo que estão ensinando (SANTOS, 2009). Porém, o que é ensinar? Este questionamento, pode-se afirmar, que é um desafio da atualidade, pois existem muitos posicionamentos a serem refletidos. Santos (2009) nos coloca que há os que defendem que a escola deva proporcionar aos alunos de classes menos favorecidas a possibilidade de aprender os conhecimentos científicos, as obras literárias, enfim, a produção cultural mais prestigiada, sendo a escola o único ambiente de conhecimento destas crianças, Porém, há outros que defendem a ideia de um conhecimento universal. Nesse sentido, o currículo deveria expressar a diversidade cultural existente em uma sociedade.

Neste embate, Santos (2009, p.13-14), nos instiga a questionarmos, levando em consideração que os conteúdos selecionados incluam algumas ideias em comum.

A primeira delas é que os conteúdos selecionados devem ser relevantes socialmente e, ao mesmo tempo, devem atender o nível de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Em segundo lugar, estes conteúdos devem envolver questões da vida cotidiana, permitindo ao aluno construir conhecimentos e habilidades em várias

ordens [...]. Em terceiro lugar, os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução de problemas detectados.

Para tanto, é necessário pensarmos que a educação, em busca constante de melhorias, torne o sujeito capaz de se mover em seu cotidiano, além da transformação do seu contexto, facilitando, para o aluno, um bom desempenho no mundo imediato, a habilidade de transcender suas experiências culturais, a capacidade de autorreflexão, a compreensão da sociedade em que está inserido, bem como o domínio de processos de aquisição de novos saberes e conhecimento. (MOREIRA, 2009)

Nesse sentido, compreender estes mecanismos citados é de suma importância, mas para alcançarmos estes objetivos, em situações reais nas salas de aula, como também na escola como um todo, é imprescindível compreender o educando em suas diferenças, e também é preciso romper estruturas fortemente herdadas da educação tradicional, sendo o professor como executor de práticas planejadas que ele consiga romper com métodos que almejam estes objetivos, desde que se avaliados de forma crítica, e não cabem mais na escola de hoje.

O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo, assim, o espaço pedagógico. (NUNES, 2009). Para a autora, estas diversas formas nos indagam a compreendermos a criança e as culturas infantis e como estas estão relacionadas com as diferenças.

Pensar um currículo, como algo próprio da escola, e como a sua identidade, é criar mecanismos de gestão e da comunidade escolar que proporcione um diálogo constante, que estabeleça, segundo Nunes (2009), um ponto de partida e de chegada, que proponha caminhos e estratégias, inclusive as restrições concretas que devem ser superadas pouco a pouco, por meio do confronto entre as metas planejadas e as limitações objetivas da natureza política, administrativa e material que se refletem no dia a dia da escola.

Toda proposta curricular pedagógica para Souza e Kramer (apud NUNES, 2009) é um desafio, mas este desafio deve estar ancorado em estabelecer relações entre todos os envolvidos, onde todos sintam-se pertencendo à instituição. E que este espaço facilite as interações e os confrontos entre as crianças, produzindo, assim, a chamada cultura de pares. Estas relações necessitam ser planejadas em espaços que compartilhem experiências, vivências entre criança e as famílias.

Segundo Nunes (2009), é preciso pensar criticamente o cotidiano, que muito mais que uma rotina cansativa e exaustiva, as propostas pedagógicas possam caracterizar esta rotina

como um lugar de produção, transgressão, como um espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca. Isto nos remete a um grande desafio, pois quem está vivenciando a escola no dia a dia percebe as poucas ações que são desenvolvidas envolvendo todos estes aspectos.

Além destes desafios citados, a IEI deve assumir o comprometimento de superar a função assistencialista, ou, ainda, a mera preparação para o Ensino Fundamental para uma função que a estabeleça como espaço de aprendizagem, de formação cultural, que leve as linguagens das crianças como princípios para o seu planejamento, sempre buscando momentos constantes em que as crianças possam brincar, pois esta atividade, para muitos autores, é a possibilidade da criança internalizar e se desenvolver, e é por meio do brincar que a criança está aprendendo e conhecendo o mundo que a rodeia. (NUNES, 2009)

Para tais compreensões, é de fundamental importância a formação continuada dos professores para que compreendam toda a sua função social, onde consigam estabelecer uma proposta curricular real, consciente, o qual possa praticar em seu dia a dia na sala de aula, onde lhe seja dado às crianças o direito de participar de situações e experiências de fantasia, criadas, recriadas e partilhadas nas suas relações em sala de aula. (NUNES, 2009)

Nóvoa (2006) nos traz três grandes dilemas da escola com desafios do trabalho da educação e do mundo contemporâneo. O primeiro é a escola estabelecer com prioridade a aprendizagem do aluno, é preciso, para o autor, aprender a aprender. Outro grande desafio é estabelecer a escola como comunidade e não para a sociedade, proporcionando aos estudantes irem além, respeitando as origens. Segundo Philippe Meirue (apud NÓVOA, 2006), é preciso que as crianças se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar umas com as outras e suficientemente diferentes para terem qualquer coisa a dizerem umas às outras. E um terceiro grande dilema e desafio da escola contemporânea é conceber a escola como uma Instituição, muitos a veem com um serviço a ser prestado para as famílias e para as crianças. Para o autor, na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir, é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento.

Para tanto, a reformulação da proposta curricular, ancorada em todos estes aspectos citados nesta seção, é lançada como desafio a todos educadores comprometidos com o seu trabalho e, principalmente, compreender a educação brasileira como emancipadora dos sujeitos, não mera ferramenta de subordinação de uma sociedade injusta e de muitas desigualdades sociais.

6 CONCLUSÃO

No presente trabalho, teve-se como propósito estabelecer uma reflexão crítica sobre a organização curricular da Educação Infantil, com ênfase na realidade educacional do município de Carlos Gomes, no âmbito de perceber se realmente esta instituição organiza seu currículo, de modo que as práticas pedagógicas estejam ligadas ao conhecimento em meio as suas relações sociais, as quais garantam determinadas aprendizagens consideradas valiosas neste período e tempo histórico que as crianças estão vivenciando.

Analisamos, assim, especificamente o documento do PPP e do Plano de Ensino da escola, o que proporcionou um conhecimento de como a escola concebe a Educação Infantil, bem como quais os conteúdos que considera importantes nas práticas pedagógicas.

Após o desenvolvimento deste estudo, constatou-se uma fragilidade quanto a estabelecer uma proposta curricular consciente, expressando, assim, o como organizar as práticas pedagógicas.

Evidenciou-se que a escola concebe seu histórico, suas concepções, possui objetivos de ensino, possui um referencial teórico, porém, não estabelece os mecanismos de como proceder com seus objetivos, além do mais, como a escola poderá proporcionar aos educandos aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a ser? Quais as metodologias utilizadas? Como é a forma de planejamento dos professores, tanto diários como mensais? Como se dá os registros em sala de aula, tanto das práticas pedagógicas como dos próprios alunos?

Contudo, restou, a partir destas análises, estes e vários outros questionamentos a respeito da constituição de uma Proposta Curricular. Percebeu-se fragilidade, no que se refere a possibilitar o aluno aprender a aprender, impossibilitando, quanto aos aspectos metodológicos, os professores compreenderem e possuírem este documento como guia de trabalho.

Ao analisar o plano de ensino, evidenciou-se mais fragilidades, pois constatou-se uma listagem de conteúdos e habilidades a serem vencidos, e aí surgem mais questionamentos. Como estes conteúdos estão despertando, no aluno, a vontade de aprender? E a partir disso, como estes conhecimentos estão sendo relacionados à realidade do educando? Para que assim os conteúdos específicos contribuam para a formação do sujeito. Young (2011) nos aponta a importância de trabalhar com saberes comunitários que se referem à cultura local do aprendiz, porém, isto não se evidenciou nesta proposta curricular analisada.

Além do mais, ao evidenciar uma listagem de conteúdos no plano de ensino a serem transmitidos, o qual nos remete certa necessidade de reflexão e compreensão em estabelecer uma proposta curricular de trabalho, instiga-nos questionamentos de como são as propostas

pedagógicas, pois nos indaga se esta listagem de conteúdos está sendo significativa ou está tendo fim em si mesma, passando por diferentes atividades, não desenvolvendo aprendizagens consistentes.

Ao contarmos um currículo disciplinar, evidencia-se uma emergência da escola sair da sua função de transmissão de conhecimentos para assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem (BARBOSA & HORN, 2008). Para tanto, é necessário estabelecer formas de planejar uma proposta de trabalho.

O planejamento organiza, sistematiza, disciplina a liberdade individual e coletivamente. Ele nos dá paradigmas para o exercício da prática pedagógica (FREIRE, 2008). Nesse sentido, há a necessidade de criar formas de planejamento que estejam alicerçados à ação criadora.

Além disso, há a necessidade de planejar, de forma consciente, que favoreça a criação de estratégias de organização de conhecimentos escolares. Isto, segundo Fernandes e Ventura (1998), se dá através da perspectiva de organização de trabalho a partir de projetos de trabalho, pois estas estratégias estão relacionadas às informações, às relações entre os diversos conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, à transformação da informação procedente dos diferentes saberes em conhecimento próprio.

Após a realização deste estudo, pode-se dizer que a principal aprendizagem deste percurso foi a importância da construção coletiva do currículo (PACHECO, 2007), a interferência e a contribuição deste na formação do sujeito e a busca de sentido e significado na aprendizagem (SANTOS, 2007). Desse modo, é necessário conceber que os estudantes tenham acesso ao que não tem em sua realidade, assim, possibilitando conhecer o que ainda não conhecem, se colocando como sujeitos ativos em sua aprendizagem.

A partir deste trabalho de conclusão de curso, e das intensas reflexões durante a trajetória acadêmica, é evidente a necessidade de reconstruirmos o sentido pedagógico da escola, ou seja, focalizando os conhecimentos escolares, proporcionando situações significativas de aprendizagem para com os educandos.

Muitos questionamentos surgiram a partir desta análise, isto nos indaga e nos instiga a muitos desafios, a procurarmos estabelecer formas do fazer pedagógico, para, assim, proporcionar aos educandos uma escola de qualidade, democrática, eficaz em suas práticas. Para tanto, percebe-se a necessidade da pesquisa permear as práticas pedagógicas. O professor da Educação Básica deve possuir esta necessidade, bem como deve possuir estrutura para que isso ocorra.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Publicada no diário Oficial da União em 05/10/1988.

_____. MEC/SED. Currículo: Conhecimento e Cultura. Brasília. Ano XIX – nº 1 – Abril/2009.

_____, MEC/SEB. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 2001. V. 1.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 fev. 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional da Educação> Câmara de Educação Básica, nov.2009.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. MEC, SEB Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Candau, V. M. (org.) Didática Currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, .11-45.

_____. **Documento Preliminar à Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/dia-da-base/BNC_%20Documento%20Preliminar.pdf. Acesso em: 05 de jan 2016.

BRASIL. MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

BARROS, M. de. Memórias inventadas: a Infância. São Paulo: Planeta, 2003

BAZÍLIO, L. C. Infância rude no Brasil: Alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, J. G. (org.). História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002. p. 4558.

BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendências e Filosofia. In.; Costa, M. V. (org.) O Currículo nos limiares do contemporâneo – 3. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOAS, B. M. F. V. *O projeto Político-Pedagógico e a avaliação.* In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. G. de (orgs.) Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: SP: Papirus: 1998. P. 179 – 200.

CARLOS GOMES. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Belo Horizonte e Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa. *Projeto Político Pedagógico* (em processo). Rio Grande do Sul, 2015.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1995. 20 v.

Entrevista concedida por CHARLOT. B. Entrevistadora: Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. Cadernos de Educação. FaEqPPGE/UFPel. Pelotas. 15-35, maio/ago 2011.

FARIAS, V.; SALLES, F. Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. – 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERNANDES, N. Infância, Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes, 2005. Tese de doutorado em Sociologia da Infância. Uminho/PT.

FERREIRA A. L; RÉGNIER. N. M. A. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR

FREIRE. M. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, M. Educador, educador, educador. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Escuela Pública Y educación popular. In: FREIRE, P. Política e educación. México. Grijalbo. (1992)

GOMES. C. A. V. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 161-168.

HERNANDÉZ, F.; VENTURA. M. A organização do currículo por projetos de trabalho. – 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KAGAN. S. L. Qualidade na Educação Infantil: Revisão de um estudo brasileiro e recomendações. Cadernos de Pesquisa. v.41. n.142. Jan/Abr. 2011.

- KOHAN, W. O. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.
- KUHLMANN J. M. *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LIBÂNEO. J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. *Didática e Currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DPA&A, 2000. P.11-45.
- LOPES. A. C.; MACEDO. E. *Teorias de Currículo* - São Paulo: Cortez, 2011. 280 p.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO. M. C. G.;PASCHOAL. J. D. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009.
- MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.
- MARIN. A.J.; SAMPAIO, M. M. F. Currículo: Tempos e espaços. In: BRASIL, MEC, SED. *Currículo: conhecimento e cultura*. Ano XIX – n.1 – abril/2009.
- MISTRAL, G. *Tala*. Buenos Aires: Editorial Sur, 1938. Disponível em <<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/seu-nome-e-hoje-gabriela-mistral/>>
- MOREIRA. A.F.B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *RBPAE* – v.28, n.1, p.180 – 194, jan/abr. 2012.
- MOREIRA. A. F. B *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MOREIRA. A. F. B. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, M. Z; MOURA, A (org.) *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*, João pessoa: Ideia, 2005, p.11-42.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.) *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA. A. *Desafios do Trabalho do Professor no mundo conteiporâneo*. Paletsa promovida pelo SIMPRO/SP, out/2006.
- NUNES, M. F. R. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSARO, p. (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*, Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p.33-48.
- OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

PACHECO, J.A. Uma perspectiva atual sobre investigação em Estudos Curriculares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.247-272, jan/jun. 2006.

PIMENTA, S. G. *Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola*. Série Idéias no. 16. São Paulo: FDE, 1993. p. 78-83 Disponível em: <http://www.varzeagrande.mt.gov.br/sitepmvg/control/Anexos/100e3a62a59b5bad3942a28df3151327.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2014.

SANTOS, L.L. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.45.p.291-306, jun.2007.

SANTOS, L.A construção do currículo: Seleção do conhecimento escolar. In: BRASIL, SED/MEC. Currículo, conhecimento e cultura. Salto para o Futuro – Ano XIX – n. 1. Abr/2009.

SARTORI, G; PIEROZAN. S. A escola em tempo integral e jornada ampliada. In: Loss. A. S. Formação continuada de gestes das escolas públicas: educação integral em jornada ampliada, v.1. Tubarão: Ed. Copiart, 2015.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1984. 96 p.

SHAKUR, C. R. De S.L. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Set-Dez 2005, Vol. 21 n. 3, p. 289-296.

SILVA. R. D. da. Currículo e Conhecimento nas novas políticas de Escolarização. *Saberes&Fazeres Educativos*, v.12. 2013. p.20-24.

SILVA, T. T. da. Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo. – 3 ed.. – 1. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Gizele de. A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância – São Paulo: Cortez, 2007.

VASCONCELOS, G. S. M. As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil. *Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância*. . 17, n. 31 p. 092-106 | Florianópolis: jan-jun 2015.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus: 2003.

VEIGA-NETO, A. Currículo e espaço. In: BRASIL, MEC, SED. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX – n.1 – abril/2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. IN: VIGOTSKI, L. S; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV. A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. SP: Editora Ícone, 2012.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: adefesa radical de um currículo disciplinar. *Caderno em educação*, v.38, Jan/abr. 2011, p.395-416.

YOUNG, M. Para que serve as escolas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p.1287-1302, set/dez.2007. Disponíveis em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZABALZA, M. A. Qualidade na Educação Infantil – Porto Alegre: Artmed, 1998.